Antonilma Santos Almeida Castro
Edinalma Rosa Oliveira Bastos
Zenilda Fonseca de Jesus Souza

Organizadoras

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS

**ANTONILMA SANTOS ALMEIDA CASTRO**
**EDINALMA ROSA OLIVEIRA BASTOS**
**ZENILDA FONSECA DE JESUS SOUZA**
(Organizadoras)

# Educação Inclusiva formação e experiências

Feira de Santana - Bahia

2020

Projeto gráfico: *Valdomiro Santana*
Editoração eletrônica: *Zenailda Novais*
Capa: *Ramon Mello*
Revisão de provas: *As organizadoras*
Normalização bibliográfica: *Conceição Neli Pereira Santos Oliveira*
Revisão textual: *Clarisse Lyra*

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

---

E26 Educação inclusiva: formação e experiências / Antonilma Santos Almeida Castro, Edinalma Rosa Oliveira Bastos, Zenilda Fonseca de Jesus Souza (organizadores). – Feira de Santana: UEFS Editora, 2020.
390p.: il.

ISBN: 978855592104-9

1. Educação inclusiva. 2. Prática pedagógica. I. Castro, Antonilma Santos Almeida, org. II. Bastos, Edinalma Rosa Oliveira, org. III. Souza, Zenilda Fonseca de Jesus, org.

CDU: 376

---

Rejane Maria Rosa Ribeiro – Bibliotecária CRB-5/695


UEFS Editora,
Av. Transnordestina, Novo Horizonte
Campus da UEFS, CAU III
44.036-900 – Feira de Santana, BA
Telefone: (75) 3161-8380 E-mail: editora@uefs.br

# Sumário

# Prefácio

Inicialmente, quero expressar a minha satisfação, acadêmica e pessoal, por prefaciar uma obra organizada por colegas que se colocam firmemente em prol de políticas sociais dirigidas à educação inclusiva, notadamente do público-alvo da Educação Especial – PAEE: pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotados.

No que se refere ao conteúdo da presente coletânea, vale a pena destacar a relação entre os paradigmas sobre a formação de professores para a educação especial e a implementação desses paradigmas em relação às políticas educacionais no âmbito da educação inclusiva. O presente volume, intitulado *Educação Inclusiva: formação e experiências*, congrega um conjunto de ensaios de estudiosos da área sobre a temática e vem ampliar a reflexão nesse campo de investigação.

Os trabalhos nele reunidos trazem relevante contribuição para os que pretendem assegurar os direitos sociais e individuais do PAEE, resgatando a imensa dívida social do país para com esse segmento da população. O conjunto de ensaios contempla as múltiplas questões que se intercruzam no campo da formação docente, a partir de diferentes perspectivas teóricas e práticas. Os estudos apresentados suscitam questionamentos e posicionamentos em relação às condições de formação docente e de experiências que possibilitam o aprofundamento do debate, tendo em vista assegurar a qualificação docente para garantir o direito de todas as pessoas à educação escolar de qualidade social.

É polêmica a discussão sobre a Formação de Professores para a promoção de um contexto mais inclusivo e afetivamente mais

aberto à diversidade. Entretanto, a formação não está somente ligada ao curso formal ou à universidade como espaço de formação inicial, mas é construída na experiência de sala de aula, no tratar com o outro, com o colega, com o aluno, com a deficiência, com as diferenças. O lugar dessa formação inicial é fundamental para a segurança do professor em sala de aula e como ponto de partida para sua constituição como docente, pois o curso superior traz contribuições relevantes para essa formação, mas depende do próprio professor saber utilizar esse conhecimento frente à realidade.

Portanto, o professor tem de se preparar constantemente para esse encontro com o outro, e deve poder contar com a sua experiência e com a experiência partilhada pelos e com os colegas. Nessa movimentação entre teoria e prática, entre reflexão e ação, entre estudo e sala de aula, é que o professor vai se constituindo. Também o tempo, o contexto, a história social e pessoal, as necessidades, o aprendizado, entre outras tantas coisas, apresentam formas bastante distintas de influenciar esse jeito de ser professor.

Nessa perspectiva, a questão central desta obra pode ser assim resumida: como pode ser construída a formação do professor para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais? Dentre os caminhos encontrados podem ser destacados três que ensaiam uma resposta à questão central desta obra: a formação como espaço significativo para a construção dos saberes necessários; a experiência/vivência como possível caminho para a Educação Inclusiva; e a a escola como espaço de formação e transformação, nova perspectiva aventada dentre esses caminhos.

Os textos que compõem esta coletânea são resultados de estudos, assim como do desenvolvimento de ações realizadas por professores com o objetivo de analisar e refletir sobre a formação docente. Nesse sentido, compreende-se que, para a melhoria educacional, requerem-se profissionais aprendentes e conectados, que transitam pelos diversos espaços, tempos, e de diferentes

modos, como acontece na grande teia das relações humanas, dos saberes constituídos e da natureza, ou seja, profissionais da educação que privilegiam a aprendizagem.

Estudos evidenciam que, de modo geral, a formação recebida pelos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos. Outro fator de influência que se deve levar em consideração é a diversidade regional e socioeconômica do Brasil e a importância da universidade, instituição responsável pela formação da maioria dos profissionais em relação ao discernimento do conhecimento produzido pela academia. Uma realidade bastante presente em nossos contextos educacionais é a de que professores são designados para realizar uma determinada função ou atividade, mas sem ter o devido treinamento ou formação específica para isso, gerando, dessa forma, um desgaste para o professor, que acaba por se sentir incapaz, e para o aluno, que não consegue ser integrado nem desenvolver suas habilidades no âmbito escolar. É preciso que os professores consigam se manter organizados e determinados a alcançar os mesmos resultados, para que o aluno com deficiência se sinta inserido e consiga desenvolver todas as suas habilidades em conjunto com os seus colegas.

A leitura deste volume pretende contribuir com as discussões sobre a formação de professores e, especificamente, sobre a formação de professores para a Educação Inclusiva, na perspectiva do público-alvo da Educação Especial.

*Theresinha Guimarães Miranda*

# Apresentação

Este livro traz o conteúdo de discussões realizadas em mesas temáticas, palestras e comunicações no V Congresso Baiano de Educação Inclusiva e III Simpósio Brasileiro de Educação Especial – Educação inclusiva: saberes, práticas e emancipação, realizado em 2017 na Universidade Estadual de Feira de Santana, sistematizando, portanto, reflexões sobre **Educação inclusiva: formação e experiências.**

O Congresso Baiano de Educação Inclusiva (CBEI) e o Simpósio Brasileiro de Educação Especial são um evento bianual coordenado com a participação das instituições públicas de Educação Superior do Estado da Bahia e tem se consagrado como um importante fórum de discussão sobre inclusão, compondo a agenda de debates sobre essa temática. Inicialmente realizado como evento regional, o CBEI ganha dimensão nacional ao incorporar o Simpósio Brasileiro de Educação Especial, atraindo participantes de outras regiões do Brasil e trazendo para o debate pesquisadores de diversos estados da federação.

Em sua quinta edição, o fórum foi realizado na Universidade Estadual de Feira de Santana, sob a coordenação geral do Grupo de Estudo em Educação Especial (GEPEE), composto por docentes da UEFS comprometidas com a pesquisa e a produção nesta área e que desenvolvem trabalhos de pesquisa e extensão em rede com outras instituições, consolidando-se, assim, como um grupo de referência na Bahia e no Brasil.

Por isso, ser convidada para fazer a apresentação desta obra provocou em mim sentimentos mobilizadores e emoções

fortemente positivas, tanto pela implicação que tenho com a temática quanto pela parceria com as colegas responsáveis pela organização, com quem atuei inicialmente no Mestrado em Educação Especial, realizado em conjunto pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e o Centro de Referência Latino-Americano para Educação Especial (CELAEE/Cuba), e, posteriormente, no Grupo de Estudo em Educação Especial (GEPEE/UEFS). Assim, fiz a opção por segurar a emoção e abordar a temática formação em educação inclusiva trazendo algumas reflexões sobre ela.

É relevante, inicialmente, situar que entendo o ato de educar como intrinsecamente inclusivo. Portanto, compreendo ser redundante a necessidade de adjetivação da educação como inclusiva. Porém, dado o reconhecimento de que por muitos anos as instituições escolares se distanciaram de uma prática direcionada a todos, principalmente por não acreditarem que o espaço da escola deveria ser acessado por todas as pessoas, entendo ser politicamente necessária a reafirmação da *educação inclusiva* como direito de todos.

Após o longo período de segregação da pessoa com deficiência do espaço escolar, seguido do paradigma de integração que preconizava que a criança com necessidades educacionais especiais deveria se adaptar à escola, hoje, a perspectiva inclusiva exige mudanças, necessárias e imprescindíveis, nos contextos institucionais educativos com vistas a possibilitar não apenas a inserção, mas o atendimento às necessidades de todos os estudantes.

Essas mudanças requerem, dentre outras questões, o investimento na formação, inicial e continuada, dos profissionais que atuam nos espaços educacionais em escolas comuns ou nos espaços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde são desenvolvidas atividades complementares ou suplementares

à escolarização do chamado público-alvo da educação especial.[1] Para tanto, a formação docente precisa assegurar conhecimentos imprescindíveis à constituição de um profissional comprometido, dentre outras questões, com a aprendizagem de todos os estudantes inseridos na classe comum.

Assim, o processo formativo deve favorecer ao professor o desenvolvimento de práticas de ensino pautadas no reconhecimento do direito de todos à aprendizagem e no respeito às singularidades de cada estudante. Isso pressupõe a construção de currículos, metodologias, modos de avaliação e recursos didáticos concebidos para alcançar as diversas necessidades dos estudantes inseridos no espaço da sala comum, tanto daqueles que são público-alvo da inclusão quanto dos que não são assim considerados.

Desse modo, o professor que atua numa perspectiva inclusiva precisa ter condições de construir um ambiente educacional que serve a todos, partindo do reconhecimento da necessidade de realizar modificações nos contextos de aprendizagem, de modo a eliminar barreiras de acesso ao saber. Destaco a defesa de que a possibilidade de construção do conhecimento seja assegurada a todos.

Além da referida competência de ser capaz de criar condições para a aprendizagem de todos indistintamente, formar professores para a educação inclusiva requer também o desenvolvimento da habilidade de atuar cooperativamente, tendo em vista que a legislação para educação inclusiva prevê que os docentes das chamadas salas comuns devem atuar em parceria com os professores especialistas que trabalham no

---

[1] O público-alvo da Educação Especial é definido pela política brasileira como pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Embora tal definição seja passível de questionamentos dada a existência de outras especificidades na escola que poderiam ser atendidas no AEE, o foco desse texto é destacar a formação docente.

Atendimento Educacional Especializado. Essa ação colaborativa favorece o planejamento de procedimentos de ensino e a tomada de decisões relativas à acessibilidade curricular em direção ao objetivo comum: a aprendizagem de todos. Nessa perspectiva, o encontro com o outro favorece as condições para a tomada de decisão pedagógica no processo de inclusão vivenciado na escola. Portanto, o professor formado para atuar na educação inclusiva precisa romper o isolamento para contribuir com a construção de uma cultura escolar inclusiva.

Nesse sentido, este livro, organizado pelas professoras Antonilma Santos Almeida Castro, Edinalma Rosa Oliveira Bastos e Zenilda Fonseca de Jesus Souza, pesquisadoras comprometidas com a educação para todos, traz o debate sobre temáticas que envolvem a inclusão social e educacional, na Educação Básica e Superior, e questões a ela atinentes, a exemplo de Atendimento Educacional Especializado, intervenção pedagógica com uso da Tecnologia Assistiva, formação docente, práticas pedagógicas inclusivas e educação e saúde.

Esta coletânea reúne textos que abordam as concepções de inclusão e práticas inclusivas, os quais são: *Educação inclusiva: saberes, práticas e emancipação*; *Educação em tempos de inclusão/exclusão: um novo espaço para o outro?*; *Reexistência e processos de inclusão na educação básica: desafios cotidianos dos sujeitos com necessidades educacionais especiais*; *As práticas inclusivas na sociedade: pressupostos para uma inclusão compreensiva*; *Educação e saúde: diálogos possíveis na escola inclusiva*; e *Da dificuldade da Educação Especial – em sua produção historiográfica – de recuperar o lugar da IDIOTIA na cadeia de filiações conceituais da Deficiência Intelectual.*

Encontram-se também neste livro reflexões sobre a formação docente, com os artigos: *Caminhos para formação docente: dialogando com as diretrizes da educação inclusiva no estado da Bahia*; *Contribuições da psicologia escolar crítica ao processo de*

*formação docente para educação inclusiva*; e *A educação inclusiva nos cursos de formação de professores em Educação Física na Bahia*.

Ademais, esta obra traz textos que discutem a prática pedagógica numa perspectiva inclusiva, destacando: *A prática pedagógica na classe hospitalar e a educação inclusiva*; *Práticas pedagógicas inclusivas para professores de alunos autistas*; *A tecnologia assistiva e as possibilidades de intervenção pedagógica para alunos com deficiência*; *Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e Atendimento Educacional Especial (AEE): viabilizando a inclusão*.

Por fim, reúne trabalhos sobre experiências de inclusão intitulados: *Construindo a inclusão de uma estudante surdocega na educação pública superior; Cartografia tátil e inclusão: um estudo de caso em escolas inclusivas de Feira de Santana – Bahia*"; e *O currículo re(velado) na proposta educacional inclusiva: um diálogo com o contexto escolar*.

Certamente, a abordagem dessas temáticas pelos seus diversos autores, estudiosos da inclusão, possibilitará a reflexão sobre os processos formativos, bem como sobre os saberes e fazeres educacionais numa perspectiva inclusiva. Portanto, convido os/as leitores/as a se abrirem à experiência formativa proporcionada por meio desta publicação.

Uma excelente leitura!

*Susana Couto Pimentel*

# Educação inclusiva: saberes, práticas e emancipação

CARLOS CÉSAR BARROS

Não é possível escapar-se às palavras.
E que magia sutil elas encerram!
(Oscar Wilde)

## Introdução

Nossa proposta neste trabalho é apresentar algumas reflexões sobre os termos que formam o título do evento[2]: "educação inclusiva", "saberes", "práticas" e "emancipação". Muitas vezes, usamos as palavras, vamos nos acostumando com elas, achamos que sabemos o que elas significam, e, de repente, elas nos surpreendem com significados e sentidos que nos tiram do conforto semântico com o qual estávamos acostumados. Quando aceitei falar sobre o tema (e depois escrever sobre ele), passei algum tempo refletindo sobre cada termo da temática geral do evento para definir como abordar a minha contribuição.

Tantas ideias foram surgindo sobre cada uma das palavras que decidi por apresentá-las, compartilhar minhas inquietações e, no

[2] Texto apresentado oralmente no pré-lançamento do V Congresso Baiano de Educação Inclusiva (VCBEI), realizado pela Universidade Estadual de Feira de Santana nos dias 9 e 10 de novembro de 2017.

debate, conhecer as dos colegas e os significados que eles também construíram a partir desses termos. Por isso, no primeiro item, no qual trato sobre “educação inclusiva”, apresento uma constelação formada por palavras como “educação para todos”, “educação especial”, “educação contra a barbárie”, “educação para os direitos humanos” e “necessidades educacionais especiais”.

Quando pensamos no termo “saberes”, percebemos como é importante preservar sua pluralidade. Também cabe destacar que os saberes se constroem em contextos concretos, sob influências diversas que, muitas vezes, passam despercebidas. Na verdade, há discussões importantes sobre como o conhecimento se constrói — o campo da epistemologia, que nos ajuda a olhar para as coisas com perspectivas diferentes das que se tornaram dominantes, o que pode indicar novos caminhos a seguir.

Na terceira parte, apresento algumas reflexões sobre as tão importantes práticas ou ações educativas. A primeira delas é sobre o que chamei aqui de “empirismo imediato”, com sua sinceridade e seus perigos. Nossa forma de entender as práticas de forma imediata pode ser transformada por meio da compreensão dos complexos processos envolvidos nos fenômenos educacionais, dando-nos uma possível direção para a “ação educativa”.

Por fim, abordo o tema da emancipação como uma defesa da educação para a liberdade como autonomia e autorrealização, buscando compreender do que buscamos nos libertar para alcançar a maioridade social e política também por meio da educação e da inclusão.

## Educação inclusiva

Comecemos pela pergunta mais básica que se encontra no início do conhecimento: “o que é?”. No nosso caso: “o que é educação inclusiva?”. Depois de alguns anos refletindo sobre o tema e

trocando ideias com especialistas no assunto, uma resposta possível é a de que educação inclusiva é, ao mesmo tempo em que não é, o que temos visto por aí... Claro que todas aquelas pessoas que trabalham com a inclusão escolar — alunos, professores, coordenadores, diretores, pais, funcionários e tantos outros atores — constroem suas realidades e carregam muito mais saberes que um pesquisador imerso na realidade da universidade. A educação inclusiva do dia a dia é esta que suscita tantas polêmicas, discussões apaixonadas, sofridas ou carregadas de criatividade, realização e esperanças. Acontece que as coisas não são apenas o que vemos sobre elas... e talvez algumas das ideias que eu gostaria de compartilhar aqui possam nos ajudar a construir novas formas de olhar para as potencialidades da inclusão.

Em geral, compreendemos a inclusão escolar como uma proposta de educação especial na educação regular. Isso está correto e é consonante com as políticas brasileiras e internacionais (ARANHA, 2004; BRASIL, 2001; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994). No entanto, as condições reais nas quais a inclusão acontece acabam nos conduzindo a uma supervalorização dos preconceitos que giram em torno do campo das deficiências e nos desviando dos temas mais transformadores. Vamos falar mais detidamente desses "esquecimentos" mais adiante. Por agora, eu gostaria apenas de apontar para um outro caminho, também correto e mais abrangente, de compreender a inclusão escolar como uma proposta que deriva da educação para todos, propondo que a educação especial traga suas valiosas contribuições para o campo da educação regular de todas as pessoas (BARROS, 2009).

A educação para todos é um projeto com uma história muito mais longa do que a conhecida Declaração de Jomtien de 1990. Reparando bem, algumas das palavras de seu preâmbulo são muito semelhantes ao que escreveu Comênio (1966) no século XVII, com sua proposta de ensinar tudo a todos. Esquematicamente, podemos compreender que a Reforma Protestante, uma das

expressões das grandes transformações das sociedades modernas, dá início a um movimento de emancipação do privilégio do clero no acesso à educação. Para que não houvesse mais intermediários entre a Bíblia e os fiéis, não bastava apenas o esforço de traduzir os livros sagrados para a língua comum, era preciso que as pessoas aprendessem a ler. Uma filosofia da liberdade de culto foi acompanhada de uma filosofia da liberdade e de contestação dos privilégios inatos. Segundo John Locke, são nossas experiências que formam nossa mente e nossos pensamentos. Foram leitores de Locke, como Edouard Séguin e Jean Itard, alguns dos precursores da Educação Especial, por acreditarem que, mesmo que uma pessoa fosse privada de um dos seus sentidos, poderia formar sua mente a partir das experiências dos outros sentidos (CECCIM, 1997; PESSOTTI, 1984). O que gostaríamos de deixar claro aqui é a influência que a ideia de educação para todos teve para que a educação especial pudesse surgir.

Se primeiro chamamos a atenção para uma possível ampliação de nossa compreensão da inclusão escolar como maior que a educação especial na educação regular, sendo um dos frutos da árvore da educação para todos, agora gostaríamos de propor que tanto a inclusão como a educação para todos brotam do solo dos direitos humanos. Também aqui é preciso compreender que os direitos humanos não foram uma invenção de 1948, mas têm suas origens nos movimentos sociais contrários às injustiças baseadas no direito divino, que defenderam as ideias de leis naturais que deveriam ser buscadas pela razão humana, pela filosofia e pela ciência. Foram os movimentos sociais que deram origem às transformações das instituições medievais nas instituições da modernidade que construíram novas visões de mundo, novas ideias e a luta por direitos como a igualdade, a liberdade de pensamento e a denúncia das injustiças.

O século XVII viu surgirem, nesse espírito, utopias educacionais como as de Bacon, Comênio e Morus (CAMBI, 1999). No século XVIII, os direitos humanos saíram dos livros dos

filósofos para as leis dos países em eventos históricos tão marcantes como a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa (BOBBIO, 1992). Esta última deu origem a inovadores projetos educacionais como os de Lepelletier e Condorcet, que defendiam uma educação igualitária para todas as crianças (MANACORDA, 2000; ROSA, 1982). Na mesma época, surgiram escolas especiais para cegos e para surdos, por exemplo (MAZZOTTA, 1996). Os direitos humanos deram origem à educação para todos, que deu início à educação especial, ainda que de forma segregada.

Todo esse processo histórico, no entanto, não pode ser representado por uma linha do tempo contínua e unidirecional. Aos que compreendem a história como um progresso da razão, vale a pena recordar as contradições e descontinuidades inerentes ao projeto de humanidade do Iluminismo. Também é possível compreender a história como um tecido de discursos diversos, de múltiplas relações de poder. Em nossa linha argumentativa, uma das possíveis, chamamos a atenção para o contexto em que surgiram os projetos de educação para todos e de direitos humanos.

Da segunda metade do século XVIII ao início do século XIX, a educação era a possibilidade da formação plena dos seres humanos para a construção de uma humanidade racional. No século XX, entretanto, as duas grandes guerras nos mostraram como os avanços da racionalidade tecnológica poderiam servir à grande destruição. Projetos educacionais contrários à igualdade e à justiça foram explicitamente formulados (MANACORDA, 2000).

Nas décadas seguintes ao holocausto, um símbolo da barbárie que nos ajuda a compreender outras formas de genocídio no mundo todo, Adorno (2000) formulou a importante exigência de que nenhuma questão pedagógica possa ter maior relevância do que evitar a repetição de Auschwitz, da violência direta e da desigualdade de acesso aos bens da civilização. Educar contra a barbárie é a nossa tarefa mais urgente, o que pode se expressar na

educação para os direitos humanos, na educação para todos e na educação que leve em conta as necessidades especiais.

Compreender o termo "necessidades educacionais especiais" nem sempre é simples. Vivemos sob influência de certas formas de pensar; colocam em nossos olhos certas lentes que muitas vezes distorcem importantes inovações conceituais. O conceito de necessidades educacionais especiais só ganha seu pleno sentido quando olhamos para ele com as lentes do modelo social (BRASIL, 2001; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2003), mas, desde muito cedo, por influência da nossa educação e da mídia, aprendemos a ver o mundo pelas lentes do modelo médico. Não por acaso alguns documentos mais recentes passaram a usar "necessidade especial" como eufemismo de "deficiência". Essa é uma distorção grave, um retrocesso.

O modelo social, ou socioantropológico, é uma grande proposta epistemológica que nos ensina a compreender o ser humano como produtor e produto de um complexo biológico, psicológico e social. A loucura, a deficiência, o gênero, a raça, não cabem em uma resposta simples. O conceito de necessidades educacionais especiais surgiu para dar conta de todo um processo excludente que era reforçado pelos conceitos de segregação ou de normalização. Ele é sempre um conceito de mão dupla: não é alguém que não é capaz de aprender sozinho, há um sistema educacional que não é capaz de ensinar a todos. A necessidade é educacional porque é do aprendiz e do sistema educacional, da escola, da comunidade. Se "necessidade especial" se refere a uma relação mais ampla, como tal expressão pode ser sinônimo de uma deficiência individual? Se um aluno inglês precisar assistir a uma aula em qualquer escola brasileira onde não tenha um intérprete, instala-se uma situação de necessidade educacional especial.

A proposta inclusiva, portanto, é a de que cada escola possa conhecer suas necessidades — que só fazem sentido se forem as necessidades de sua comunidade de estudantes, professores, pais, funcionários — e construir seu projeto educacional a partir delas.

Entender necessidade educacional especial como sinônimo de deficiência é reduzir o conceito para caber na estreita caixa de uma educação padronizada para excluir a maioria da população, num projeto de dominação das almas e dos corpos dos excluídos no interior das escolas. Isso pode até ser chamado de inclusão, mas não está nem perto do que esse conceito apresenta como possibilidade para a transformação das escolas, das comunidades e das sociedades.

**Saberes**

O plural "saberes" é mais importante do que parece. Em primeiro lugar, ele nos chama a atenção para a existência de mais de um saber, ou da dificuldade de se estabelecer um "saber único". Este foi o ideal de ciência por um bom tempo, mas tem sido muito difícil sustentá-lo. Desde a época de Sócrates que ele foi considerado o mais sábio pelos deuses por saber que não sabia. Seja verdadeira ou não essa história, o importante é mantermos nossa criticidade e duvidarmos de nossas certezas para aprendermos a mudar nossas perspectivas. Como vimos, a inclusão é uma dessas mudanças de perspectiva, mas ela perde seu sentido essencial se olharmos para ela do ponto de vista dos diagnósticos e das técnicas fechadas para entidades patológicas congeladas. Nunca me saiu da cabeça uma aula de Física em que meu professor disse que aprendemos a Física do século XVIII; pouco sabemos dos avanços já não tão recentes desta ciência. O contexto profissionalizante de nossas universidades tem feito o mesmo com nossas aulas de Psicologia e Pedagogia, o que nos dá motivos ainda mais fortes para duvidarmos dos nossos saberes sobre a suposta inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares.

Uma palavra que pode ser sinônimo de "saber" nos será muito útil aqui: "ciência". Em geral, entendemos por ciência, também

por conta das disciplinas de ciências nas escolas, algo que tenha a ver com biologia, química, física e, talvez, matemática. Às vezes até usamos o termo "ciências humanas", mas para designar algo menos exato ou menos científico. Acontece que nem sempre foi assim. O termo "ciência" foi utilizado no século XVIII para designar a História, com Giambattista Vico, ou a filosofia do Eu, de Fichte; no século XIX descreveu a lógica dialética de Hegel ou o socialismo de Marx e Engels; no século XX, as ciências humanas foram vistas como outra possibilidade de conhecimento rigoroso, com seus próprios métodos, ao lado das ciências da natureza, segundo Dilthey (ABRÃO, 1999; FARR, 2013).

Que uma forma de fazer ciência se autodenomine enquanto tal e desconsidere as demais, tem a ver com um projeto específico e uma certa estratégia de poder que conta a história apenas a partir de seus critérios. Quando estamos trabalhando com o respeito pelas diferenças isso é bastante inadequado. Sabemos que nossa história oficial nos conta os fatos apenas da perspectiva dos vencedores, e isso traz consequências bastante ruins para nossos indígenas, negros, mulheres e crianças, por exemplo.

Uma das formas de manutenção das injustiças é justamente fazer todos pensarem como aqueles que detêm os privilégios querem que pensemos. É isso o que o pensamento sociológico mais sofisticado chama de "ideologia". Não no sentido de ideais políticos, mas na forma como as ideias de um determinado grupo social se tornam dominantes em uma época. Às vezes entendemos ciência como sinônimo de verdade, mas ela também pode ser compreendida como ideologia. Vou dar alguns exemplos. Em geral, os cientistas são pessoas vinculadas às classes dominantes ou aprendem a pensar dentro dos métodos estabelecidos por essas classes.

No século XIX, uma das principais teorias consideradas científicas era o racismo. Parecia muito correto aos pensadores da época que a condição social inferior dos negros tivesse uma causa biológica, o que ocultava séculos de escravidão e injustiça. Mais

ou menos a mesma coisa aconteceu com uma suposta ciência chamada "frenologia", que buscou demonstrar que medidas e traços fisionômicos poderiam indicar potenciais criminosos e doenças mentais. Na mesma época seus pressupostos foram refutados, mas muitos cientistas continuaram reproduzindo essas ideias. A ciência não se faz em laboratórios existentes em vácuos sociais, ela é contextualizada, e o que torna tal ou qual teoria mais conhecida e aplicada nem sempre é sua qualidade epistêmica, mas seu uso para os interesses de determinados grupos sociais. Para não dizer que falei apenas de séculos passados, basta pensarmos no quanto as indústrias farmacêuticas investem em seus vendedores — com ou sem diploma —, em soluções mágicas para questões complexas, ou na criação de novas patologias que rapidamente entram na moda mesmo sem muita clareza científica sobre sua existência, tal como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (MANIFESTO..., 2010; TÜRCKE, 2016).

A ciência pode, portanto, reproduzir preconceitos e/ou criar novos preconceitos. Isso se evidencia em termos que passamos a usar no nosso dia a dia, derivados das ciências, e que se tornam conhecimento de senso comum. Nossas mães são mestras em diagnósticos médicos do senso comum. Quantos de nós repetimos jargões psicológicos sobre algum colega que está triste, mas diagnosticamos como depressivo, uma amiga sob pressão que diagnosticamos como ansiosa, alguém que passa por dificuldades e dizemos ter complexo de inferioridade. Também os educadores, psicólogos e médicos reproduzem preconceitos e estereótipos do senso comum em seus trabalhos (MOYSÉS, 2001; PATTO, 2000). Por isso, precisamos manter o senso crítico em alerta e tomar cuidado com o senso comum.

Isso não significa que não exista um saber comum, um saber popular, um saber cotidiano, que muito tem a ensinar aos cientistas. Isso também não significa que a ciência não seja uma das formas mais eficazes de revelar e combater preconceitos, mas uma ciência no sentido amplo, que saiba ver o mundo por

perspectivas diversas. Uma ciência, ou diferentes formas de fazer ciência, que esteja atenta ao fato de que, quando fala algo sobre o mundo, está criando realidades e exercendo sua autoridade sobre diferentes grupos sociais, comprometendo-se, assim, com a possibilidade de dialogar com diferentes realidades e formas de estar no mundo (SPINK; SPINK, 2007).

O que queremos dizer é que não há um saber único de tal ou qual ciência. Existem saberes das mais diferentes origens se entretecendo para formar uma rede de conhecimentos e desconhecimentos. Os saberes são construções coletivas. Às vezes, como na brincadeira do telefone sem fio, pegamos um conhecimento e vamos distorcendo até ele ficar bem diferente de como começou. É o que acontece quando alguém diz que está com o "sistema nervoso". Muitas pessoas vão reproduzir essa ideia e torná-la uma verdade compartilhada para um grupo. É mais ou menos isso que acontece com o conceito de "necessidades educacionais especiais" entendido como sinônimo de deficiência.

No modelo socioantropológico, que é inerente ao conceito de inclusão, podemos entender que a "loucura" ou a "deficiência" muitas vezes nos revelam mais sobre quem fala do que sobre de quem se fala. A condição do louco muda a cada momento histórico, e só mudará para melhor quando mudarmos nossa atitude diante da loucura. Muitas vezes aceitamos certa forma de tratar as pessoas como natural, única possível, evidente, algo sobre o que não precisamos pensar. Se não falamos ou não pensamos, é como se não soubéssemos por que agimos ou pensamos de determinada forma. Nesse nosso "não saber", estabelecemos regras sobre as quais não pensamos e que acabam sendo muito fortes justamente por isso (GARFINKEL, 2018). Por exemplo: nossas escolas funcionam com salas de aula e conteúdos pré-determinados que muitas vezes não funcionam ou não têm razão de ser, mas acreditamos que todas as escolas devem ser assim e que errados são aqueles alunos, a maioria dos estudantes brasileiros, que não aprendem nesse formato escolar.

Os saberes podem ser compreendidos não apenas como teorias, preconceituosas ou não, mas como práticas cotidianas sobre as quais refletimos com maior ou menor profundidade. Cada fenômeno com o qual nos deparamos carrega diferentes sentidos ou significados das ações que o configuram. Isso significa que somos agentes das nossas realidades, mesmo quando acreditamos que apenas reproduzimos políticas ou teorias. Se alguém é excluído, nós excluímos. Se alguém tem seus direitos reconhecidos, nós reconhecemos. Um aluno que se sinta humilhado por não aprender, diante de nossos preconceitos e profecias autorrealizadoras, pode não ter outra forma de manifestar sua insatisfação que não seja com apatia, ou mesmo com agressividade.

Podemos nos descomprometer com nossa parte nesse não reconhecimento do direito de aprender ou de não ser discriminado e nos protegermos com o escudo do fácil diagnóstico unilateral de que o menino tem algum distúrbio de comportamento. Ou podemos reconhecer nossa agência no sofrimento do outro e buscar compreender como podemos transformar nossa postura para transformar a relação de humilhação. Isso significa que saberes são práticas, não apenas teorias. O que quer dizer, como afirmou Peter Mittler (2003), que a inclusão é um projeto ético, ou seja, precisamos construir saberes comuns, entre cientistas, educadores e comunidades com o compromisso ético de educar a todos da melhor forma possível.

**Práticas**

É muito comum entre nós a vontade de saber logo como fazer as coisas e esperarmos que os especialistas tenham as respostas sobre as melhores formas de se fazer algo. Talvez isso funcione em algumas áreas do conhecimento, mas essa questão é bastante complexa quando estamos falando de educação. A boa e velha

pergunta "e na prática?" ou a afirmação de que "na teoria é tudo muito bonito, mas na prática..." são expressões que carregam uma verdade muito forte e não merecem ser reduzidas ao que eu chamo de "empirismo imediato". Inventei esse nome para quando alguém diz que sabe aquilo, viu na prática e pode confirmar que é desse ou daquele jeito que as coisas funcionam. É claro que essa pessoa faz tais afirmações com muita sinceridade e tem uma importante experiência sobre o assunto, por isso podemos dizer que ela apresenta dados empíricos reais. No entanto, nem sempre os dados nos revelam os aspectos mais importantes dos processos em questão quando não se levam em conta suas mediações, por isso o termo "imediato" ou sem mediações. Vou tentar explicar melhor.

Alguns estudos em Psicologia podem nos ajudar a entender o que estou aqui chamando de "empirismo imediato". Um primeiro grupo de estudos nos mostra que, a depender de nossas concepções pessoais, podemos enxergar coisas diferentes em uma mesma situação. É o que dá base, por exemplo, aos testes projetivos em que, para uma mesma figura, muitas respostas diferentes serão dadas à pergunta "o que você está vendo aqui?". O que quero destacar é o fato de que às vezes afirmamos algo sobre a realidade que está bastante influenciado pela nossa subjetividade. Uma pessoa racista, ao ver uma pessoa negra ajudando alguém, pode interpretar sua percepção como algo muito diferente: um assalto, por exemplo.

Para melhorar minha explicação, vou usar o conceito de "profecia autorrealizadora". Trata-se, por exemplo, de quando um estudante, dentro da percepção de um professor, aparenta ter alguma dificuldade de aprendizagem (por ter alguma deficiência, por parecer desleixado para os padrões estéticos do docente, etc.). Logo no início do ano letivo ele toma para si que aquele aluno não aprenderá os conteúdos de forma satisfatória. Sem perceber, não investe no aprendizado daquele aluno, que acaba por não aprender pela relação ensino-aprendizagem que se instaura. Quando o

aluno apresenta os resultados abaixo do que se exige, o professor pensa: "viu? Eu sabia... tenho experiência prática no assunto".

A profecia se realiza porque o próprio professor agiu, mesmo sem consciência, na direção de sua realização, por isso os pesquisadores a chamaram de "autorrealizadora" (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 1999). Por fim, retomando os preconceitos que se tornaram pseudociência, temos estudos que demonstram como professores comprovam que um estudante não aprende matemática, psicólogos e médicos reafirmam tal incapacidade intelectual em seus consultórios, mas na vida real a criança pode trabalhar com dinheiro e efetuar as quatro operações com perfeição (CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1982). Por que isso acontece? Porque o que chamamos de prática se tornou algo mecânico e repetitivo, sem muita reflexão. Isso se tornou muito comum em nossa cultura da eficiência, da praticidade a qualquer preço e, mais ainda, do sucateamento das instituições educacionais, redução de pessoal e carga horária excessiva em condições inadequadas de trabalho. O empirismo imediato é um sintoma das nossas práticas coisificadas, que não chegam nem perto do que seria a práxis ou uma verdadeira ação educativa.

Por levar muito a sério o que disse um de meus filósofos favoritos sobre a impossibilidade de separarmos a prática da teoria, não vou apenas falar de teoria e deixar as possibilidades de ação de lado. Temos um modelo de educação escolar que não tem sido muito efetivo há mais de um século. Talvez seja o momento de conhecermos outras formas de educação: não existem outros modelos educacionais que dão resultados interessantes? O que podemos aprender da Pedagogia Waldorf? Ou das experiências das comunidades de aprendizagem como as da Escola da Ponte, ou de projetos similares desenvolvidos, inclusive, no Brasil? Que avanços as ONGs, escolas indígenas e quilombolas podem apresentar para os estudiosos da educação? Vou me limitar a abordar o que podemos aprender com o modelo psicossocial e algumas discussões sobre a escola como lugar de pesquisa, em oposição ao modelo médico tão comum ao cotidiano escolar.

O modelo psicossocial chama nossa atenção, como já destacamos, para as relações que produzem sofrimento ou oportunidade de reconhecimento de direitos. Isso significa que o foco de intervenção desse modelo não está no suposto indivíduo que apresenta um sofrimento, mas nas condições que o levam a esse sofrimento e em como podemos transformar o território que a pessoa habita para que ela seja respeitada em sua singularidade. Por isso, costuma-se dizer que uma intervenção psicossocial tem como objeto o território, e não apenas a pessoa. Vamos entender território não apenas como um espaço tridimensional, mas como um lugar de afetos, medos, sonhos, projetos coletivos, um espaço de pertencimentos e segregações (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013).

A escola é um território importantíssimo na vida daqueles que a habitam. No modelo médico convencional, nada disso aparece nos diagnósticos pedagógicos, psicopedagógicos ou psicológicos. Nossa atenção se volta para algo que falta naquele estudante que buscamos classificar segundo alguma suposta patologia que habita o corpo ou a alma da criança. Se a inclusão está intrinsecamente vinculada ao modelo socioantropológico, ou ao que chamamos de modelo psicossocial, então uma escola que funciona no modelo médico não é exatamente uma escola inclusiva, apenas usa esse rótulo para fazer mais do mesmo.

Se adotarmos o modelo psicossocial, nossas escolas deverão começar por dar maior ênfase a conhecer o que compõe o seu território, transformar o território escolar em um ambiente acolhedor, propício a vínculos de confiança. Essa é a principal tarefa, que, apesar de nossas práticas automatizadas de cumprir cronogramas, pode ser fundamentada em boa parte de nossa legislação educacional vinculada ao princípio da educação para os direitos humanos. Um diagnóstico das necessidades escolares deveria surgir do cotidiano de cada escola, pois cada instituição de ensino é única, levando em conta os conflitos e dinâmicas dos grupos de alunos, de professores, de profissionais envolvidos. De

tais necessidades surgiriam os projetos pedagógicos, os currículos, os projetos de formação continuada.

A partir do modelo psicossocial podemos pensar em projetos singulares para cada aluno, construídos junto com eles, com a equipe pedagógica e com os pais. Essas sim, seriam necessidades educacionais especiais, num sentido muito mais amplo e completo que o reducionismo à deficiência. Quando ouvimos falar em professor pesquisador e reflexivo sobre sua própria prática, podemos entender que se trata de muito mais do que autoavaliação sobre como ensinar conteúdos. Podemos falar de pesquisadores da escola viva e de suas potencialidades a serem desenvolvidas, do dia a dia escolar, compreendendo, inclusive, o que e como reivindicar condições de trabalho e contando como tarefa genuína de seu fazer profissional a construção das políticas educacionais (PIMENTA; GHEDIN, 2012).

Nossa concepção de práticas, portanto, mais uma vez destaca o plural do termo. Não falamos apenas de práticas de ensino em sala de aula. Estamos pensando em como agir para além da repetição padronizada da produção em série de fracasso escolar. Falamos de práticas de pesquisa do cotidiano e práticas políticas em que sejamos agentes de elaboração dos planos de ensino até as políticas educacionais, substituindo um modelo em que muitos professores se sentem como meros reprodutores de políticas que vêm de cima para baixo, que mudam de forma rápida e sem sentido para as realidades escolares, que invadem e colonizam os territórios daquelas pessoas que poderiam desenvolver-se em trabalhos muito diferentes e muito mais plenos de sentido.

## Emancipação

A defesa de uma educação emancipatória merece agora a nossa atenção, principalmente no que se refere à possível relação entre

inclusão e emancipação. De uma forma geral, entendemos que os termos "emancipação" e "liberdade" têm o mesmo significado. Sendo assim, a principal pergunta que se apresenta para nós é "do que buscamos nos libertar por meio da inclusão escolar"? Certamente, pelo que discutimos até aqui, não seria apenas da discriminação das escolas em relação às pessoas com deficiência. Adotar a emancipação como meta educacional nos remete a questões mais amplas como a educação para todos e uma teoria da mudança social a favor dos direitos humanos civis, políticos e, principalmente, sociais, culturais e econômicos.

Em nossa língua, o termo emancipação tem um sentido comum de alcançar a maioridade. Isso nos lembra uma entrevista em que o filósofo Theodor Adorno (2000) faz referência direta a Kant e sua definição do que seria "esclarecimento": "é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade" (ADORNO, 2000, p. 169). Claro que Kant não se referiu à idade cronológica, mas à falta de coragem de nos servirmos — não apenas "homens", mas, acrescentamos, "seres humanos" em sua diversidade de gêneros — do nosso entendimento. Educação para a emancipação é uma educação para a autonomia e para a autorrealização, o que só pode acontecer numa superação da menoridade, tanto como permitir que pensem por nós, quanto na manutenção da menoridade de direitos.

Uma compreensão possível da educação emancipatória é de que ela seria uma educação contra a barbárie, contra as diversas formas de violência e contra a desigualdade das condições educacionais. Educar contra a barbárie é também compreender os mecanismos da violência que dirigimos ao outro e a nós mesmos, numa espécie de barbárie interior. Por isso afirmava Adorno que seria imprescindível uma educação psicológica para a autorreflexão crítica. Não se trata, portanto, de pensarmos apenas nos conteúdos cognitivos ou intelectuais, mas nos processos psicológicos que envolvem preconceito, discriminação, e nas barreiras à expressão de cada um de nós no sentido da autorrealização e da criatividade artística, do criar-nos a nós mesmos e às organizações e instituições

em que vivemos, ou seja, criatividade política. Lembremos que uma educação inclusiva, contra a barbárie, para todos e para os direitos humanos deve levar bastante a sério conteúdos básicos de aprendizagem como as atitudes e os valores.

Educar para a liberdade não é apenas uma questão do que se ensina, mas de como aprendemos juntos e das situações ou ambientes de aprendizagem; que estes sejam espaços que potencializem a criatividade, no sentido amplo que mencionamos acima, para todos os seus participantes. Aprendemos com autores como Adorno (2000), Foucault (1992) e Bourdieu (2008) — e até mesmo com a banda de rock Pink Floyd em sua música "The Wall" —, Freire (2009), Patto (2000) e Moysés (2001), dentre tantos outros, que as escolas se tornaram espaços de reprodução das injustiças sociais e do ensino da disciplina e da submissão. É dessa educação para a adaptação que buscamos nos libertar.

Muitas vezes me questiono se mesmo esse sistema educacional que tanto criticamos é adaptativo. Deveríamos, segundo a Constituição, educar para o trabalho e para a cidadania, temas pouco presentes em nossas escolas. Vivemos num mundo regido pela economia, num estado de direito, estamos expostos o tempo todo a técnicas retiradas da arte para nos iludir por meio da comunicação de massas. O que aprendemos sobre economia, direito ou como os meios audiovisuais afetam nossa percepção, nossos sentimentos e pensamentos? Parece-me que nossa educação é muito mais desorientadora que adaptativa...

Educar para a liberdade, portanto, parece ser muito mais uma questão de rever a própria história das instituições educacionais como opressoras e mantenedoras das injustiças para a proposição de novas formas de organizarmos e realizarmos a educação. Também se trata de conhecermos as expressões de rebeldia ou de resistência a esse sistema hegemônico que aparecem nos cotidianos escolares. Que outras invenções surgiram na história do ocidente, do oriente, como são educados indígenas, africanos, australianos?

Naturalizamos e sacralizamos uma forma de funcionamento escolar como se fosse impossível pensar ou agir de outras formas. Tal rigidez se tornou tão patológica que chegamos ao ponto de ler algumas coisas e entender outras completamente diferentes. Vigotski, o grande psicólogo russo, que vê na cultura e na aprendizagem colaborativa possibilidades de transformações estruturais de nossa sociedade, tornou-se no Brasil um defensor de métodos de aprendizagem em grupo para conteúdos não questionados de uma "cultura escolar" mutiladora da imaginação (DUARTE, 2000). O conceito de "necessidades educacionais especiais" que denuncia a discriminação do sistema escolar foi reduzido a sinônimo de deficiência. A proposta de inclusão escolar, que podemos entender como uma proposta de implodir esse sistema educacional para começar outro centrado nas necessidades de todos os estudantes, tornou-se uma suposta realidade fadada ao fracasso por tentar fazer com que as crianças se enquadrem num sistema de ensino que não faz muito sentido para ninguém, mas que muito nos esforçamos para manter o mesmo de sempre, como se fosse uma sagrada e intocável instituição.

## Considerações finais

Em nossas palavras finais, gostaríamos apenas de retomar algumas das ideias centrais do que foi dito até aqui. Nosso principal objetivo foi buscar vencer alguns feitiços do cotidiano com a revelação da magia das palavras ou, de forma menos poética, apresentar alguns conceitos que nos ajudem a identificar e superar certos preconceitos.

O primeiro deles é o de que a inclusão seja o atendimento de pessoas com deficiência nas escolas regulares. Buscamos demonstrar que a inclusão escolar é herdeira de todo o desdobramento dos direitos humanos na modernidade, que deu

origem ao projeto de educação para todos, à educação especial e à educação contra a barbárie. Vivemos num período em que podemos juntar todas essas forças para repensar a estrutura do sistema educacional como um todo, ou apenas reproduzir o que já está dado. Fazemos esse tipo de escolha o tempo todo...

Também buscamos voltar a atenção da leitora ou do leitor para nossa crença acrítica na ciência, numa denúncia da ciência como ideologia que muitas vezes favorece grupos sociais dominantes em detrimento de toda uma população que poderia se beneficiar muito mais de nossa civilização e cultura. Quando entendemos que somos agentes sociais, como produtores ou reprodutores de conceitos e preconceitos científicos no dia a dia de nossas profissões, também entendemos que podemos fazer escolhas teóricas e práticas mais responsáveis em direção a uma educação justa e igualitária.

Nossas práticas podem estar mais próximas de um empirismo imediato ou de verdadeiras ações educativas. Nossa formação e nossas pesquisas podem nos aproximar de práticas alternativas bem-sucedidas e muito pouco conhecidas entre nós. Precisamos conhecê-las, divulgá-las, debatê-las e exercitá-las! Podemos buscar métodos que nos auxiliem a fazer diagnósticos das reais necessidades de nossas comunidades educacionais, com base no modelo psicossocial (ou socioantropológico), tomando como objetivo central a construção de ambientes de acolhimento, de confiança, de formação de vínculos que possibilitem a ampliação das experiências de aprendizagem. Sermos educadores críticos e reflexivos envolve a participação efetiva nos projetos pedagógicos, na efetivação dos currículos, nos programas de formação continuada e na formulação e controle de políticas educacionais.

Enfim, trabalhar na direção de uma educação emancipatória ou libertadora significa lutar contra a menoridade de direitos em um sistema educacional desorientador, muito pouco adaptativo e quase esquecido de nossas liberdades. Trata-se de vivermos a educação como práticas de autonomia e autorrealização para o

desenvolvimento da criatividade política. Que saibamos superar uma injustificável sacralidade dogmática de um modelo escolar excludente em busca do desejável respeito pelas diferentes formas das pessoas realizarem suas dignidades.

## Referências

ABRÃO, B. S. **História da filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva**: a fundamentação filosófica. Brasília, DF: MEC/Seesp, 2004.

BARROS, C. C. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar**: um estudo sobre a subjetividade docente. 260f. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. BRASIL.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. Na vida dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 79-86, ago. 1982.

CECCIM, R. B. Exclusão da alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 21-49.

COMÊNIO, J. A. **Didática Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Calouste Gulbekian, 1966.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) no CAPS – Centro de Atenção Psicossocial**. Brasília, DF: CFP, 2013.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

FARR, R. M. **As raízes da psicologia social moderna**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARFINKEL, H. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANIFESTO do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. 2010. Disponível em: http://www.medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/. Acesso em: 25 jun. 2018.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. *In*: MACHADO, A. M. *et al*., **Psicologia e direitos humanos**: educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: CRP, 2005. p. 125-155.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Arquivo aberto sobre educação inclusiva**: material de apoio para gerentes e administradores. Brasília, DF: Die Presse Editorial, 2003.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T.A. Queiroz/ Edusp, 1984.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia social**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ROSA, M. G. **A história da educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1982.

SPINK, M. J. P.; SPINK, P. K. A psicologia social na atualidade 2004. *In*: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Org.). **História da psicologia**: rumos e percursos. Rio de Janeiro: NAU, 2007. p. 565-585.

TÜRCKE, C. **Hiperativos!** Abaixo a cultura do déficit de atenção. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2016.

# Educação em tempos de inclusão/exclusão: um novo espaço para o outro?

EDINALMA ROSA OLIVEIRA BASTOS

## Introdução

Na contemporaneidade, as discussões voltadas para as categorias diversidade e diferença, envolvendo as minorias,[3] ou grupos assim pretensamente considerados, evidenciam-se cada vez mais nos ambientes acadêmicos. Da mesma forma, o fenômeno da inclusão/exclusão educacional ganha destaque nas pautas discursivas.

A explicação para este fato é bastante óbvia: a escola nunca trabalhou e nem trabalha com grupos homogêneos, ao contrário, atende alunos oriundos de diferentes camadas sociais, políticas, econômicas, de diferentes etnias, de opções religiosas variadas, alunos com e sem deficiência, dentre tantos outros segmentos sociais.

Digo, correndo o risco de estar sendo óbvia, que a notícia sobre a heterogeneidade na organização da espécie humana salta aos olhos e justifica a importância de se discutir, no universo

[3] O termo "minorias" neste artigo não está vinculado à inferioridade quantitativa. Também não indica que há homogeneidade no universo das diferenças incluídas nessa categoria. Para os fins deste texto, o termo refere-se a grupos excluídos e marginalizados que não possuem o mesmo status social de parcelas privilegiadas da população.

educacional, princípios teóricos que contemplem a alteridade, que a valorizem, possibilitando a construção de valores e concepções que promovam a justiça e a equidade.

É nesse contexto que cabe trazer à baila reflexões sobre o tempo atual, tempo esse traduzido pelo paradoxo e pela babelização que muitos autores (BAUMAN, 1998, 2008; IANNI, 2008; SANTOS, 2004) exaustivamente anunciam. Tempo que exclui e inclui; em que se criam condições mais elaboradas para favorecer a qualidade de vida das pessoas, mas no qual faltam possibilidades para que todas elas tenham acesso aos bens econômicos, tecnológicos e políticos, dentre outros, imprescindíveis para uma vida mais digna.

Trata-se, assim, de um tempo que oprime, mas comporta lutas contra os padrões de normalidade, enfrentados por movimentos de resistência. Esse paradoxo retrata uma sociedade sedimentada sob os ditames do liberalismo capitalista, onde se hospeda a intolerância, o racismo, mas, concomitantemente, se constata o enfrentamento a esses fenômenos, mediante mecanismos de combate criados por segmentos ativistas.

Da mesma forma, os espaços por onde se transita, na contemporaneidade, têm relação com este cenário paradoxal e com as relações que vêm sendo estabelecidas com o "outro diferente" que habita em todos/todas nós. Digo, na direção dos mesmos argumentos acima, que é importante falar dos espaços ocupados pelo outro, bem como das formas de interpretá-los com base nos olhares lançados para as diferenças.

Essas reflexões integram um dos capítulos da minha tese de doutorado intitulada *Experiências culturais de alunos surdos em contextos socioeducacionais: o que é revelado?* (BASTOS, 2013). Ganharam importância no referido estudo porque coadjuvaram a formação dos encontros necessários no processo da pesquisa entre as pessoas com surdez, atores centrais na investigação, e a minha pessoa na condição de pesquisadora ouvinte. O tema discutido também se tornou relevante porque problematiza noções equivocadas que noticiam a homogeneidade humana.

Nessa direção, sendo fiel à proposta discursiva, ora anunciada, é importante dizer que as questões alusivas às relações "entre outros", na atualidade, pedem reflexões que estejam em estreita vinculação com o tempo atual e com as espacialidades que o sujeito ocupa nesse tempo (SKLIAR, 2003a, 2003b).

Cabe, ainda, nesse contexto, sublinhar a minha condição de docente para dizer que o fazer pedagógico deve privilegiar as diferenças entre os sujeitos envolvidos na ação educativa. Nessa mesma direção, sobressai-se nas linhas e entrelinhas deste texto a defesa de uma escola inclusiva, acompanhada do seguinte entendimento: se a formação e as práticas dos professores não traduzirem o respeito à variabilidade humana, a exclusão tornar-se-á o acontecimento mais presente nas escolas.

Basta pensar que é também e principalmente nos espaços educacionais que acontecem, rotineiramente, processos de exclusão/inclusão, às vezes de forma sutil, outras vezes de maneira explícita, para se entender que nada mais justo que lembrar da formação e da prática do professor, fenômenos que se estabelecem como força motriz nos processos de inclusão.

Essas ponderações povoam todo o decurso desta discussão, mostrando a necessidade de reflexões interdisciplinares pensadas sobre bases teóricas que fortaleçam o ato educativo e ajudem a eleger práticas de convivência nas quais se reduza a absolutização da normalidade e se valorize a pluralidade humana. Nessa direção, as reflexões epistemológicas que se seguem, além de me ajudarem a refletir sobre o lugar onde estou situada — na condição de professora —, colocam-me frente à necessidade de entender quem é o "outro diferente" narrado nesse campo discursivo.

## Quem é o outro considerado diferente?

Inicio este tópico perguntando: a quem pode ser endereçada a expressão "o outro diferente", ou quem está no centro desse

debate? Essas indagações fizeram-me rememorar que, no processo da investigação relacionada à tese de doutorado, já mencionada na página anterior, a minha condição de "outro-ouvinte" era ressaltada, com ênfase, pelo grupo de pessoas surdas.

Devo dizer que nos encontros com essas pessoas, constituídas como atores centrais na mesma investigação, entendi que qualquer indivíduo pode estar inserido no lugar ocupado por esse "outro diferente", ou seja, todos "somos em certa medida outros" (SKLIAR, 2003b), independentemente da condição humana apresentada.

Adiciono aqui, oportunamente, grupos que estarão rodeando subliminarmente esta conversa e que são considerados "outros", a exemplo das minorias étnicas e daqueles que vivem submetidos à exigência de disciplinarização dos seus corpos,[4] tais como: pessoas com deficiência; os que vivem sob os auspícios da rejeição de gênero, incluindo mulheres e grupos rechaçados por conta das convicções forjadas na heteronormatividade. Incluo, assim, segmentos que vivem sob permanente tensão identitária e todo e qualquer indivíduo que, em situações contingenciais, vinculadas à opressão social, sejam considerados o outro.

Resulta óbvio dizer que, embora estando essas categorias povoando o meu imaginário, ao situar a pauta central desta reflexão, a intenção não é explanar sobre cada uma delas. Além da exiguidade do tempo, seria impossível transitar com profundidade por todas essas variações. O registro vem com o intuito de lembrar a importância das minorias nessa discussão e para explicitar que, mesmo vivendo sob condições socioculturais distintas, todos os grupos colocados à margem sofrem opressões e são alvos de preconceitos; assim, experienciam mazelas e atrocidades semelhantes, por conta dos padrões de normatividade que isolam e excluem.

[4] Cf. Foucault (2014).

É lugar-comum dizer que todos os tipos de discriminação e de indiferença veladas ou explícitas direcionadas às particularidades humanas ampliam as estatísticas do preconceito e da violência e podem trazer repercussões negativas na vida das pessoas acometidas por essas situações, refletindo tanto na forma de existir quanto nas relações que estabelecem com o mundo.

Seguindo a esteira desse pensamento, é imprescindível dizer que a forma como se olha e narra o outro reflete a forma de se relacionar com a alteridade, que, por sua vez, está também relacionada à maneira como essa alteridade é representada pela linguagem. Entender que também somos outros, e repetir essa ideia, pode ser uma atitude importante, mas há que se ter o cuidado de fazer uma suficiente avaliação crítica, para que a iniciativa não se transforme, apenas, em apelo à tolerância. Cabem propósitos na repetição dessa mensagem que a transportem de um lugar inócuo para contextos discursivos, nos quais se ressaltem a incompletude humana e a sua constituição no encontro com as diferenças. Utilizo as ideias de Souza e Pereira (1998, p. 39) para reafirmar essa compreensão:

> Ao reconhecer a diferença no Outro, recuperamos a dignidade de nos reconhecermos nos nossos limites, nas nossas faltas, na nossa incompletude permanente, enfim, tudo isso que é essencial e verdadeiramente humano e, ao mesmo tempo, inefável.

Esse reconhecimento é importante e convoca a entender que várias podem ser as formas de falar do outro, porque várias são as formas de percebê-lo. Larrosa e Lara (1998, p. 8) falam da importância de se "apreender a imagem do outro não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e nos interpela". É bom não perder de vista essa questão, porque todas as pessoas são alcançadas pelos olhares externos, olhares que indagam e atravessam as experiências humanas. Nesse âmbito, é importante

encorajar-se, levando adiante a perspicácia de transgredir naquilo que for necessário e podar questões que estejam alimentadas pela ameaça do etnocentrismo, do preconceito e da exclusão.

Baudrillard e Guillaume (2000) dizem que em todo "outro" existe o outro próximo, que é diferente de mim, mas que posso compreender e assimilar; mas há, também, o outro radical, inassimilável, incompreensível e inimaginável. Assim, há o outro que é muito similar a mim e o outro de "uma alteridade radical", impenetrável (BAUDRILLARD *apud* PERLIN, 2006). Entretanto, a referência em ambos os casos está em quem os analisa, ficando o analisado numa condição de estranho, porque colocado no lugar da diferença em relação ao observador. Entendo que ambas as visões podem ser perigosas. A primeira torna "o outro" familiar porque "me repete", o que pode banalizá-lo, enquanto a segunda, por tratar de um outro distante de mim, pode esquecê-lo ou rejeitá-lo.

Porém, essa mesma dicotomia pode ser analisada de uma perspectiva diferenciada. Skliar (2003b) ativa a lembrança de que vivenciar as mesmas situações é um fenômeno possível para todas as pessoas; que se faz importante não mitologizar o outro, pois torná-lo um mito seria, da perspectiva apontada pelo autor, inseri-lo no espaço da "mesmidade" ou da não aceitação da diferença. Nesse sentido, colocá-lo nessa condição pode revelar uma configuração etnocêntrica, correndo-se o risco de traduzir o outro

> [....] para nossa língua, a nossa gramática. Despojá-lo da sua língua. Fazer do outro um outro parecido, mas um outro parecido nunca idêntico ao mesmo. Negar sua dimensão, sua pluralidade inominável, sua multiplicidade e designá-lo, inventá-lo, fixá-lo para apagá-lo (massacrá-lo) e para fazê-lo reaparecer em cada lugar que (nos) seja necessário. (SKLIAR, 2003b, p. 116).

Essas asserções reinterpretadas tornaram-se um alerta necessário para falar da alteridade surda, à época da pesquisa, podendo ser reconduzida agora para os fins mais gerais deste texto. É preciso olhar a diferença sem inseri-la em uma condição de exotismo ou de inferioridade. De igual modo, essas elucidações sugerem que ambos — eu e outro — estamos sujeitos a uma permeabilidade transcultural recíproca com a possibilidade de (re)constituições e de transformações. Assim, aqui é instigada a lembrança de que não se pode perder de vista as diferenças que completam a condição humana, ao se falar de qualquer que seja a especificidade que a acompanha.

A ênfase dada a essas ideias também demonstra que a forma de lidar com "o outro", inclusive de defini-lo, pode revelar a maneira como o inventamos e, da mesma forma, como inventamos a nós mesmos. Para usar o pensamento bem elaborado por Wittgenstein, citado por Lopes (2007, p. 17), digo com os autores que "as coisas são inventadas quando usamos a linguagem para falar delas, ou quando elas passam a existir no nosso cotidiano, quando passam a ter nomes". Essa compreensão faz retomar o já dito sobre o uso da linguagem para narrar o outro. O outro existe, independentemente da autorização alheia, porém, é importante "reinventá-lo" à luz de uma alteridade positiva, para evitar qualquer atitude que caminhe na direção de socioetnocentrismos.

Voltando ao tempo atual, no qual esse outro está inserido, viés importante nesta discussão, trago Bauman (2008) por entender que o autor dá apoio fundamental a esse eixo discursivo. Ele afirma que os acontecimentos da contemporaneidade ajudam a performatizar sensações de incerteza e de instabilidade, "numa atmosfera de medo ambiente", no que se refere a "[...] uma visão de futuro, 'do mundo como tal' e do mundo privado, 'o mundo que está próximo', como essencialmente indecidível, incontrolável e aterrorizante" (BAUMAN, 2008, p. 110).

Nesse mesmo sentido, o autor ajuda a pensar que a rapidez e a inconstância dos acontecimentos, no tempo atual, conduzem à

imprevisibilidade no tocante às implicações das ações humanas, mesmo quando se trata de ações corriqueiras (BAUMAN, 2008). Os dias atuais estão marcados por "um momento de trânsito em que espaço e tempo cruzam-se para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão" (BHABHA, 2007, p. 19).

Esse é um tempo (não) presente, fluido, evasivo e multiforme, que provoca encontros e desencontros, dando margem a intensos entrecruzamentos culturais. É um contexto representativo das migrações pós-coloniais, dos eventos diaspóricos, culturais e políticos, dos grandes deslocamentos sociais, a exemplo "das comunidades camponesas e aborígenes, a poética do exílio, a prosa austera dos refugiados políticos e econômicos" (BHABHA, 2007, p. 24).

O comentário abaixo, feito por Ianni (2008), embora vindo por outro caminho discursivo, permite chegar à ideia central da mesma enunciação acima. O autor destaca o que já é perceptível, sendo, porém, de grande relevância para ser citado: hoje, não se tem mais um mundo dividido em polos bem definidos. Essa configuração diluiu-se, dando lugar a

> [...] um mundo capitalista multipolarizado, impregnado de experimentos socialistas, as informações e a economia ultrapassam as fronteiras [...] os conceitos envelheceram, ficaram descolados do real já que o real continua a mover-se e a transformar-se. Em certos momentos, ele parece repetir-se de modo enfadonho, mas em outros se revela diferente, novo, fascinante, insólito, surpreendente. Sob vários aspectos, pode-se dizer que aqui recomeça a história. (IANNI, 2008, p. 35).

Na "sociedade global" (IANNI, 2008) que caracteriza o "novo tempo", a mídia mexe com o imaginário coletivo criando mundos

fictícios e demarcando um momento de proliferação de ideias e concepções que se multiplicam, confundindo tudo e todos. Povos e culturas transitam, mesclando-se e refazendo-se, periodicamente. O que é real e o que é da ordem da imaginação misturam-se e se confundem.

O que acontece, em diferentes lugares, por mais equidistantes que estejam, fica muito aproximado, redesenhando assim a geografia e a história. As situações apresentam-se multiformes, com significados marcados ora pelo sensacionalismo ora pela naturalização dos fenômenos, como efeitos da mídia que os transporta. O momento é paradoxal: ao mesmo tempo em que lembra raízes, fixidez, lembra movimento.

O mundo atual é tomado pela globalização, e esta, revirando perspectivas, provoca outros arranjos econômicos, sociopolíticos e culturais; cria dimensões que se misturam confusamente. É um mundo que, ao mesmo tempo que tem grandes amplitudes, tornou-se pequeno, porque ao se ampliar encurtou distâncias. É homogêneo e heterogêneo, multiplicado e simplificado; não é um tempo somente linear ou circular, mas linear e circular ao mesmo tempo (SKLIAR, 2003b).

Diante dessa configuração, não se pode reanimar o caráter linear da modernidade e pensar que os sujeitos sociais seguem um caminho sequenciado. Também não seria o caso de pensar que estão envolvidos em um tempo circular, no qual passariam por várias experiências a um só tempo, retornando a um lugar pré-fixado e predestinado por outrem. No aqui e agora, a instabilidade é a maior evidência.

Não é demais repetir que essa instabilidade se sedimenta, dentre os paradoxos que lhe são peculiares, no fato de que os sujeitos sociais estão amalgamados a uma grande força centrífuga, instalada mediante o fenômeno da globalização que vem espalhando informações pelo planeta, deixando as formas e estilos de vida muito parecidos.

Por outro lado, assenta-se também num movimento centrípeto que ajuda a puxar as experiências sociais “para dentro”,

para onde se criam arranjos e rearranjos locais, não deixando, assim, as manifestações culturais tão uniformes quanto parecem. Nesse mesmo contexto, as pessoas são atraídas para microgrupos, para grandes grupos, aproximam-se e se afastam; ao mesmo tempo em que se isolam, "conectam-se" e se mostram, às vezes, em demasiada exposição em redes de comunicação.

Bhabha (2007) apresenta a ideia de "temporalidade disjuntiva", que me sugestiona porque a expressão denota, simultaneamente, "um outro tempo" e um "outro-outro", no que diz respeito à sua presença e apreensão na/pela sociedade. A própria definição do termo disjuntivo, que reúne os antagonismos junção e separação, alimenta essa compreensão.

Nesses termos e nesse tempo não há uma alteridade materializada, ou seja, fixada *a priori*, mas uma alteridade construída na/pela linguagem. Trazendo a ideia para esse momento de discussão, digo que a alteridade deve ser pensada a partir desse pressuposto, ou seja, "o outro" como um construto social formado a partir do e no discurso social. Por esse veio, não se pode pensar em uma alteridade pronta, mas em sujeitos contextualizados, narrados pela linguagem.

Sem querer minimizar a abundância de (im)possibilidades que esse tempo pode envolver, sintetizo com Bhabha (2007, p. 19) que o tempo organiza-se mediante "um movimento exploratório incessante, que o termo francês *au-delà* capta tão bem — aqui e lá de todos os lados, *fort/da*, para lá e para cá, para frente e para trás". Nessa visão, não há uma direção previsível, e nesse sentido Skliar (2003), utilizando-se da ideia de Peter Pál Pelbart, reforça os paradoxos do tempo corrente:

> [...] em vez de uma *linha* do tempo, temos um emaranhado do tempo, em vez de um *fluxo* do tempo, veremos surgir uma massa de tempo; em lugar de um *rio* do tempo, um labirinto de tempo. Ou ainda, não mais um círculo do tempo, porém um *turbilhão*; já não uma

> ordem do tempo, mas uma *variação* infinita, já não uma *forma* de tempo, senão um tempo, *informal, plástico*. Com isto estaríamos mais próximos sem dúvida de um tempo de *alucinação* do que de uma *consciência* do tempo. (SKLIAR, 2003b, p. 40).

A citação é expressiva e convincente, pois existe de fato uma efervescência contemporânea ligada a essa temporalidade que leva a pensar que esse é um tempo de "um eu/si aberto às dimensões do vasto mundo e da alteridade" (MAFESOLI, 2001, p. 93). Um tempo em que há fronteiras e há ausência delas, há dispersão e mistura, territorialização e desterritorialização.

Por essas asserções, objetivei registrar que as relações com "o outro", ou com as diferenças, são marcadas também pelos (des) encontros, volatilidade e efemeridade do tempo atual. Dentro desse mesmo quadro teórico, cabe falar também dos espaços sociais ocupados pelo "outro" na contemporaneidade, com o intuito de inferir sobre o espaço destinado "às diferenças" na escola.

## O "outro" e a ocupação dos espaços: inclusão ou exclusão?

Neste texto, o cenário desenhado pelo tempo presente, brevemente demonstrado, vem acompanhado de reflexões sobre os espaços onde convivem as diferenças. Refiro-me aos espaços contextuais nos quais "o outro" está inserido, experienciando variadas condições, sob a égide de relações socialmente constituídas. Aqui, destaco a escola.

Considero pertinente inserir nesta ramificação discursiva as questões elaboradas por Skliar (2003a) no seu artigo "A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros 'outros'". Nesse contexto, o autor coloca em tela três

indagações, problematizando a situação ocupada pelas diferenças que compõem o contexto escolar. As perguntas ajudaram a orientar didaticamente as minhas reflexões:

> 1) Trata-se, por acaso, de um outro que nunca esteve aqui?
> 2) Trata-se de um outro que volta somente para nos contar as suas histórias de discriminação e exclusão?
> 3) Trata-se, talvez, de um "eu escolar" que, simplesmente, se dispõe a hospedar e/ou se inquieta somente pela estética da sua própria hospedagem, mas que não se interessa pelo outro? (SKLIAR, 2003a, p. 37).

O autor traz esses questionamentos ao refletir sobre mudanças que considera significativas na educação brasileira, entendendo que as problematizações que colocam o outro em cena "parecem ocupar tanto um lugar de privilégio quanto de uma renovada banalização" (SKLIAR, 2003a, p. 37).

Tomo de empréstimo essas perguntas porque creio que é importante questionar a maneira como a escola vem se debruçando sobre as diferenças, sejam elas em razão de deficiências ou de outras especificidades, nesse momento histórico em que atitudes políticas inclusivas despontam junto a sinais opostos de intolerância.

Para Skliar (2003a), essas interrogações parecem seccionar, atualmente, os discursos pedagógicos. Na esteira dessa mesma afirmação, ele adverte sobre o ato de perguntar, lembrando que "toda pergunta pode ser também um abandono, um nevoeiro ou um cruel convite à sinceridade" (SKLIAR, 2003a, p. 39). Corroboro com essa preocupação, porque uma indagação não pode se esgotar em si mesma, não pode ser respondida de forma grotesca, ainda que sincera. E ainda: é importante entender os motivos que a geraram e o que é feito com as elucubrações dela advindas.

Essas interrogações ajudam-me a pensar no cotidiano escolar. De maneira mais específica, preciso entender, na minha condição de docente, o que já se faz ou pode ser feito pelo "outro-plural", ou pelo "eu-outro" que somos, com as nossas diferenças. Ou, em outra forma de dizer, entender qual o olhar lançado, por nós professores, para a heterogeneidade nas salas de aula. Problematizar esse fenômeno e analisar o *feedback* oriundo desse questionamento são caminhos que devem ser percorridos para se entender o que a escola está chamando de inclusão. Skliar (2003a) afirma, na mesma direção dos seus pressupostos anteriores, que o outro não é por nós compreendido, e sim anulado. A ideia é muito forte e desanimadora, mas cabe nessa discussão:

> [...] não temos, nunca, compreendido o 'outro'. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, para negar a nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice. Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da sua alma. (SKLIAR, 2003a, p. 39).

Baseando-se em Bhabha (2007), Skliar, no mesmo artigo citado, interroga os espaços ocupados pelo "outro", tema que vai na direção das três questões elencadas por ele mesmo, para entender o lugar destinado à diferença no contexto da escola. Nesse sentido, são colocadas em tela três formas de espacialidade, denominadas de espacialidade colonial, espacialidade multicultural e espacialidade da diferença.

A primeira, chamada espacialidade colonial, caracterizada pela valorização da homogeneidade, ajuda a refletir sobre o

questionamento número um do autor: trata-se de um outro que nunca esteve aqui? Sabendo que o lugar referido é a escola, torna-se fácil entender a condição destinada àquele considerado diferente nesse espaço. O outro da diferença não está presente, nesse caso, levando-se em conta que só é aceito pelo que há de semelhante entre ele e quem o observa. A configuração dessa espacialidade sustenta-se em um discurso trabalhado como aparato de poder, cujo objetivo é

> "apresentar o colonizado [o outro] como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução" (BHABHA, 2007, p. 111).

A essa mesma espacialidade corresponde uma representação do outro, configurada como um "outro maléfico" (SKLIAR, 2003a). Ou seja, é um outro que é rejeitado, odiado, não copiado, considerado "um mal" não desejado, mas, paradoxalmente, necessário para fortalecer o que há de "bom em mim". A alteridade, nesse caso, não está localizada em um espaço flexível, mas em um espaço de rigidez e negatividade.

Nesse espaço, as relações de poder que configuram as diferenças são negadas, e estas últimas são transformadas em uma alterização negativa. Esse movimento pode estar cercado por eufemismos, ou frases vazias, tanto na própria escola quanto em outros destinos, que ajudam, ainda mais, a escamotear a relação da sociedade com as diferenças. É comum, por exemplo, na mídia e nos documentos normativos, a veiculação do discurso de que "as diferenças humanas são normais" ou que "o normal é ser diferente", sem haver o incentivo necessário para se refletir sobre as relações de poder que se interpõem nas relações sociais e no convívio entre as diferenças.

Creio que é possível afirmar que essa espacialidade conduz a pensar em "um outro ausente", ou um "outro que nunca esteve

aqui", porque o espaço prima pela homogeneidade, como se esta fosse uma notícia possível. Estou ainda me reportando à primeira pergunta sobre a presença/ausência do outro no campo escolar.

Agora, trago a segunda espacialidade, a multicultural ou multi-homogêna, cabendo aqui retomar os dois últimos itens problematizados por Skliar (2003a, p. 37): "trata-se de um outro que volta somente para nos contar as suas histórias de discriminação e exclusão"? Ou "trata-se, talvez, de um 'eu escolar' que, simplesmente, se dispõe a hospedar e/ou se inquieta somente pela estética da sua própria hospedagem, mas que não se interessa pelo outro?".

Inserir essas questões na espacialidade multicultural ou multi-homogênea é querer mostrar que as diferenças podem transitar, simultaneamente, tanto entre os espaços da mesmidade — nos quais o outro é igual a mim — quanto da heterogeneidade — onde o outro é diferente de mim. Essa notícia tende a ser o destaque, no âmbito dessa espacialidade, porque a diferença não aparece como um "mal" a ser reparado, pelo menos de maneira explícita. Mas cabe dizer que, embora essa espacialidade coloque o sujeito em uma condição supostamente diferenciada, de maneira igual a quando "o outro" é absorvido pela perspectiva da espacialidade colonial, o sujeito diferente é um transeunte que deve sempre caminhar na direção da maioria, devendo tornar-se como aqueles considerados "normais", ou seja, o "outro" na espacialidade multicultural ou multi-homogênea

> [...] ocupa [...] uma espacialidade de certo modo ancorada à política da mesmidade — de pertencimento a uma comunidade que deva estar sempre bem ordenada e solidificada — talvez identitária, ainda que submetida a uma única essência a um único modus vivendi e talvez cultural — mas sempre de equivalência cultural. (SKLIAR, 2003a, p. 142).

Reinterpretando Skliar (2003a), posso afirmar que essa é uma das formas de lidar com o "outro" na realidade da escola, dando-lhe a oportunidade de transitar e ocupar o mesmo espaço dos demais, contudo, não há escuta para a sua diferença. Nos gestos discursivos, a oportunidade para imprimir a sua voz só lhe é concedida para narrar o "exotismo" da própria história, marcada pela discriminação e pela exclusão.

Essas pessoas seguem sendo estigmatizadas; estão inseridas fisicamente, mas não estão de fato incluídas. A pedagogia que as hospeda ainda é excludente, por isso, cabe afirmar, concordando com o autor que está na pauta nesse momento (Skliar, 2003a), que na espacialidade multicultural o outro é recebido por um "eu escolar" que se dispõe a hospedar a diferença muito mais pela estética da ação do que pelo verdadeiro interesse na convivência. O hóspede ganha menos importância que a visibilidade do ato de hospedar. A solidariedade até entra em cena, mas não abate o intento de normalizar aquele outro que destoa do grupo social.

Por fim, trago a terceira espacialidade defendida neste estudo, na qual repousam as ideias que sequenciam este texto e com as quais entro em sintonia. É a denominada espacialidade pós-colonial, em que o sujeito estaria em um lugar sem compromisso com a mesmidade, estaria no espaço das diferenças. Nesse espaço, para mim ainda utópico, o outro pode viver a sua "outridade" (SKLIAR, 2003b), ele muda a si, muda o outro, muda a história, dando-lhe novos rumos, ajudando a configurar a heterogeneidade. É um "outro" situado no tempo disjuntivo ao qual se refere Bhabha (2007) e no espaço das diferenças.

O diálogo com este último autor me ajudou a entender que, nessa perspectiva, o outro terá poder de se ressignificar, de negar, de fazer a sua história, sem precisar da autorização alheia para a sua existência. Nessas reflexões, as diferenças ganham ênfase, e isso pressupõe que se lance um olhar mais apurado para os discursos que tratam das noções de diferença e diversidade para lembrar que parecem conduzir ao mesmo lugar, mas são distintas,

pois trazem repercussões diferenciadas na forma de lidar com o outro.

Para Bhabha (2007), a diversidade cultural sugere universalidade, despreocupação com as especificidades, porque parece diluir as questões e os sujeitos, generalizando todos os fenômenos. A diversidade remete ao "reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; [...] dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade [...]" (BHABHA, 2007, p. 63). Já a diferença cultural impõe significado à cultura, possibilita a criação de afirmações em torno dela que "diferenciam, discriminam e autorizam a produção de um campo de forças, referência, aplicabilidade e capacidade" (BHABHA, 2007, p. 63).

Silva (2000) também faz referência aos conceitos de diversidade e diferença, dizendo que essas discussões são veiculadas a partir da denominada política de identidade e do multiculturalismo. Nessa direção, o autor entende que as noções do multiculturalismo tratam a diversidade e a diferença sob uma perspectiva de brandura, o que é perigoso, porque essa vertente "apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença" (SILVA, 2000. p. 73). Por esse prisma, as discussões desembocam nas noções de aceitação, tolerância, essencialismos, universalidade, quesitos que, além de não promoverem posturas de resistência, imprimem uma naturalização aos fatos da vida social, como se esses fossem pré-fixados em uma existência dada.

Nesse sentido, o autor questiona a ausência de uma teoria que reúna identidade e diferença. Os seus argumentos centralizamse na defesa de que existe uma intrínseca correlação entre essas duas categorias, pois ambas são constituídas a partir de produções simbólicas e discursivas. Por esse enfoque, diferença e identidade são colocadas em caráter oposicional, o que quer dizer que a identidade só ganha sentido se colocada em relação à diferença e vice-versa.

Skliar (2003b), com base nas ideias de Bhabha (2007), propõe o que denomina de "política, poética e filosofia da diferença", sugerindo que "o outro" seja abordado a partir dessa perspectiva. Ele amplia essa compreensão dizendo que o "outro da diferença"

> [...] a) não vem meramente substituir o da diversidade ou o de pluralidade apenas perceptível; b) não são uma obviedade cultural nem uma marca de pluralidade apenas perceptível; c) não podem ser caracterizados como totalidades fixas essenciais e inalteráveis; d) não deve ser entendido como um estado indesejável, impróprio, alguma coisa que mais cedo ou mais tarde se voltará para a normalidade; e) não supõem/significam o contrário de igualdade nem constituem um sinônimo de desigualdade; f) deve-se buscar uma visão da diferença além da lógica entre assimilação e resistência; g) mesmo quando são percebidos como totalidade ou quando em relação com outras diferenças não são facilmente permeáveis, que existem independente da autorização, da aceitação, do respeito, da tolerância, da oficialização, ou da permissão outorgada a partir da normalidade legalista. (SKLIAR, 2003b, p. 146).

Essa citação leva ao entendimento de que os grupos sociais não são simétricos e que buscam uma participação social equânime ou um espaço no qual a igualdade de privilégios e direitos seja uma realidade, mas que permita a manutenção das suas diferenças. Os princípios contidos nos argumentos até aqui postos, e nas reflexões trazidas pelos autores citados, ajudaram-me a entender que é a diferença, muito mais que a diversidade, o fenômeno que deve ser considerado relevante neste estudo.

Propositalmente, trago mais um adendo para a mesma questão. Para isso busco apoio nas reflexões de Canclini (2009),

que discute a diferença focalizando os estudos étnicos e a díade diferença e desigualdade. O autor afirma que pretende ultrapassar as abordagens mais recorrentes nesse campo, afastando-se das três maneiras mais comuns de tratar as diferenças. Ele aponta como um dos riscos no trato com a diferença a confusão que é feita entre as noções de desigualdade e diferença, em geral, tomando-se, equivocadamente, as teorias da desigualdade para levar adiante as discussões.

É importante não perder de vista que os campos epistemológicos que abordam esses dois eixos discursivos — a desigualdade e a diferença — conduzem a elaborações e resultados diferentes. Entrelaçá-los, sem uma análise crítica, ou tomando uma categoria pela outra, segundo o autor, pode tirar o foco dos processos de diferenciação para os quais é preciso levar em conta a forma de distribuição injusta de privilégios sociais. Caso contrário, pode-se fazer com que questões importantes passem despercebidas ou se diluam no debate.

Outra observação feita no mesmo âmbito é o fato de somente serem considerados legítimos os estudos sobre as diferenças que advêm de uma experiência vivida. Tal posição pode levar à ideia de que "só os chicanos podem estudar a sua condição, ou só os indígenas a sua, ou só as mulheres as questões de gênero ou então quem adere acriticamente a estas perspectivas e as suas reivindicações" (CANCLINI, 2009, p. 56).

O mesmo teórico também critica, no que diz respeito à "análise das diferenças", a atitude de tomar resultados de experiências históricas, inserindo-as em uma posição teórica estática e positivista, na qual a dinâmica própria das relações sociais que promovem as mudanças não é considerada. Seguindo essa perspectiva, corre-se o risco de se valorizarem conhecimentos dogmáticos e se essencializarem as diferenças.

Apegando-me às referências apresentadas neste texto, por considerá-las progressistas, cabe renovar a lembrança de que a escola deve lidar com o "outro", inscrevendo-o em um tempo e em uma espacialidade pós-coloniais, espaço em que a alteridade

ganha relevo. Os estudos pós-coloniais orientam nesse sentido. Segundo Bhabha (2007, p. 26), essa abordagem dá conta da "[...] autenticação de histórias de exploração e o desenvolvimento de estratégias", tornando-se subsídio para muitas discussões que envolvem as minorias.

Mediante as elucidações contempladas, pretende-se endossar a defesa por espaços educacionais onde floresçam a política da diferença, espaços que deem autonomia e ajudem a fortalecer os sujeitos para performarem as suas identidades. Tal política deve deixar em evidência a pluralidade que compõe e circunda a construção humana. Esse espaço certamente abrigará "os outros" que habitam em todos nós.

## Considerações finais

Não é demais repetir que olhares equivocados e preconceituosos lançados sobre o "outro diferente" atravessam os contextos socioculturais, incluindo também os ambientes educacionais. A escola, em seu decurso histórico, tem ocultado as diferenças que a compõem, dando ênfase à homogeneidade. Essa afirmação remete ao título que abriga as discussões nesse texto: "Educação em tempos de inclusão/exclusão: um novo espaço para o outro?".

O propósito dessa indagação não foi apresentar respostas imediatas, mas problematizar o tema e conduzir à reflexão. Cabe, entretanto, dizer que a inclusão educacional no Brasil tem granjeado alguma notoriedade, mas, apesar desse avanço, os sistemas de ensino ainda vêm se debatendo em meio às dificuldades estruturais de ordem política, econômica, pedagógica, entre outras.

Desse modo, cabe reafirmar que a educação é um fenômeno submetido a muitos desafios. Dentre estes, configura-se com destaque a necessidade de libertar-se de concepções

homogeneizadoras e de ensinar a conviver com as diferenças nesse tempo atual desenhado sob uma evidente paradoxalidade.

A educação tem muito a revelar sobre a pluralidade que (re) forma o cotidiano, assim, é importante valorizar as diferenças sem transportá-las para o lugar "do uno", ou "do mesmo". É importante, nessa direção, priorizar discursos que descaracterizam as ideologias opressoras, ajudando a firmar movimentos reivindicatórios, de contestação e de emancipação dos grupos socialmente marginalizados.

Isso remete a muitas mudanças no campo educacional, dando ênfase às atitudes do professor, sua formação e suas intenções. Tomar essa postura pedagógica implica movimentar-se em favor da inclusão. Valorizar a formação e a prática docente certamente contribuirá para o fortalecimento de ações educativas que ajudem a tirar "o outro" do espaço colonial, onde não sobressai a diferença.

Vale ressaltar que não há pretensão de dizer que o professor tem sobre os ombros toda a responsabilidade em relação ao sucesso/insucesso do aluno, mas cabe chamar a atenção para a importância do seu agir, quando se pensa em uma educação que possibilite ao sujeito o direito inalienável de viver a sua alteridade. Afinal, somos todos "outros-diferentes".

**Referências**

BASTOS, E. R. O. **Experiências culturais de alunos surdos em contextos socioeducacionais**: o que é revelado? 259 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BAUDRILLARD, J.; GUILLAUME, M. **Figuras de la alteridad**. Ciudad de México: Taurus, 2000.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

CANCLINI, N. G. **Diferentes desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: a história da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes; 2014.

IANNI, O. **A sociedade global**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

LARROSA J.; LARA, N. P. (*Org.*). **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MAFESOLI, M. **Sobre o nomadismo e outras vagabundagens pós-modernas**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

PERLIN, G. T. T. **A cultura surda e os intérpretes da língua de sinais**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 137-147, jun. 2006.

SANTOS, B. S. VIII CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. **Do pós-moderno ao pós-colonial**. **E para além de um e outro**. Conferência de Abertura. Coimbra, 16 a 18 de setembro de 2004.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003a.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (*Org.*). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, S. J.; PEREIRA, R. M. R. Infância, conhecimento e contemporaneidade. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (*Org.*). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998. p. 25-42.

# Reexistência e processos de inclusão a educação básica: desafios cotidianos dos sujeitos com necessidades educacionais especiais

ZENILDA FONSECA DE JESUS SOUZA
ANA VERENA FREITAS PAIM

## Introdução

Reexistência! Esta é a expressão que, para nós, traduz de forma mais significativa a postura que muitas crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais[5] precisam assumir face aos desafios cotidianos por uma verdadeira inclusão no contexto escolar da educação básica no Brasil. Eles precisam reexistir.

Reexistir é uma atitude inerente ao Ser. É expressão da própria vida. É o modo que cada ser humano encontra de afirmar sua existência, de dizer: "Estou aqui e preciso ser!". Permita-me!

[5] Compreendemos e, portanto, adotaremos a concepção de necessidades educacionais especiais como demandas exclusivas dos sujeitos em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida, que vai requerer, durante todo ou parte do seu processo escolar, tempo diferenciado para a realização das atividades pedagógicas, suportes adicionais, a exemplo de recursos, metodologias e currículos adaptados, assim como diferentes formas de interação pedagógica.

A história da educação especial no Brasil é marcada por processos de resistência e luta pela instituição do Ser da pessoa com deficiência[6] na dinâmica social. Um combate aguerrido encarado, essencialmente, por pais, mães e profissionais que atuam nesse campo da sociedade, organizado em prol do enfrentamento ao modelo reducionista de escola que se baseia na lógica da homogeneidade, pelo direito à igualdade de oportunidades desses sujeitos, que possam se beneficiar de uma educação que atenda às suas necessidades básicas, não apenas do ponto de vista social e cotidiano, mas também por uma vivência plena de sua existencialidade, com tudo o que eles têm em potência, bastando tão somente ser acionado.

Nesse sentido, consideramos que é fundamental a reorganização da escola, conforme argumenta Carvalho:

> Re-significar suas funções políticas, sociais e pedagógicas, adequando seus espaços físicos, melhorando as condições materiais de trabalho de todos que nela atuam, estimulando neles a motivação, a atualização dos conhecimentos, a capacidade crítica e reflexiva, enfim, aprimorando suas relações para garantir a aprendizagem e a participação de todos, em busca de atender às necessidades de qualquer aprendiz, sem discriminação. (CARVALHO, 2004, p. 67).

A reexistência tem sido um traço marcante das pessoas com necessidades educacionais especiais, haja vista os enfrentamentos

[6] No Programa de Ação Mundial, a deficiência é conceitualizada como "toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica"; a incapacidade, como "toda restrição ou falta, devido a uma deficiência, da capacidade de realizar uma atividade na forma ou na medida que se considera normal a um ser humano".

que tiveram que fazer ante as ações e reações da sociedade em relação à sua condição existencial. Da condenação à morte pela própria deficiência à coisificação do Ser; a divinização ou satanização de sua existência, a culpabilização pela própria deficiência, até os atos mais humanitários em suas defesas, a criação de políticas públicas educacionais que garantissem iguais direitos a esses cidadãos, que em geral eram desprezados e/ou isolados pelos próprios familiares, pela escola e pela sociedade: tudo isso esses sujeitos já experienciaram em diferentes formas e intensidades em suas histórias de vida.

Reexistir à história de negação de sua existencialidade é uma questão imprescindível para as pessoas com necessidades educacionais especiais, assim como reexistir aos processos de segregação que foram instituídos pela sociedade, ao serem confinados em escolas consideradas especiais; aos olhares de espanto e interrogações silenciosas ou verbalizadas sobre as razões da deficiência; e, nas últimas duas décadas, à inabilidade e ausência da devida formação de grande parte dos profissionais da educação, que, em meio a um conjunto de políticas públicas educacionais específicas para o campo da educação especial, se viram diante da complexa função de instruir, educar e formar crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais. Tudo isso se configura como um conjunto de princípios inarredável para esses sujeitos.

Algumas ações foram importantes nesse processo de luta por reconhecimento da existência do Ser com deficiência, como a criação de políticas públicas de natureza social e educacional, documentos que garantem direitos civis a esses cidadãos, a exemplo da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que constituíram um divisor de águas nas ações sociais, mas, sobretudo, educacionais, uma vez que a função maior dessa primeira legislação era, e continua sendo, “garantir o atendimento das necessidades de aprendizagem

de todas as crianças e proporcionar a inserção da educação especial dentro da estrutura ampla da educação" (SANT'ANA *apud* TESSAURO, 2005, p. 105). Para tanto, fez-se necessário um movimento de desconstrução paradigmática em que, no lugar de uma história de exclusão e segregação, fôssemos construindo uma de inclusão (CARVALHO, 1999).

Esse movimento histórico, social, cultural e político-pedagógico que foi ocorrendo permitiu às pessoas com necessidades educacionais especiais serem o que não eram, ou seja, eles mesmos, em suas capacidades e possibilidades. Não ser o que se é caracteriza-se como uma violência simbólica, posto que conduz o sujeito a assumir uma condição que nega a sua existência. Assim, faz-se necessário reexistir. Para Macedo (2007, p. 114), a reexistência se constitui no "ato de resistir enquanto criação incessante de possibilidades que não conhece tanto, com apenas aquilo que é, mas, sobretudo, existe para fazer ser o que não é". Pensada desta perspectiva, a reexistência comporta tanto o sentido de *resist*ência como o de *existência.* Há, portanto, um propósito político, mas também ontológico no ato de reexistir.

Ao reexistir o sujeito age para afirmar a sua alteridade, para colocar-se enquanto diferença diante do outro, para afirmar sua existência, o seu Ser. No ato de reexistir encontra-se um novo Ser, haja vista que, ao resistir para se fazer existir, o Ser produz novas formas de se perceber, de interagir, de se colocar frente ao outro, ao mundo; ele retoma processos, caminhos, refaz estruturas, renova-se e renova atitudes, cria etnométodos[7] e conhecimentos para tornar possível o que ele deseja e necessita. Assim, reexistir é "[...] colocar-se diante do outro como diferença" (MACEDO, 2010, p. 56).

---

[7] Métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar (COULON, 1987).

Não ser o outro, nem querer se dissolver nele, não significa não querer relacionar-se com ele, aprender com ele, se identificar; significa afirmar um pertencer como outro, em relação; até porque "o outro só existe porque o existir relacional é condição" (MACEDO, 2011, p. 85).

Portanto, essa negatricidade[8] é exatamente o modo natural de todo ser reexistir, de buscar afirmar-se como outro que sempre é. A negatricidade, então, está contida no movimento natural do homem de reexistir, sem o qual nem o exercício da autorização nem o da autonomia seriam conquistados (MACEDO, 2011).

Todavia, este não é um processo fácil tampouco confortável para as pessoas com deficiência que estão no espaço escolar, pois, além de necessitar enfrentar todos os aspectos de natureza histórico-social que intencionalmente foram sendo instituídos, elas têm ainda que reexistir a alguns problemas como a falta de estrutura das escolas, o despreparo do profissional docente, a desconsideração de sua presença na sala de aula, a segregação em meio ao discurso da inclusão, as barreiras curriculares e pedagógicas, entre outros aspectos que o próprio ambiente escolar acaba por construir, em face da lógica da uniformidade, tão comum nas práticas educativas.

Resistir e existir são, pois, movimentos simultâneos e interdependentes, constitutivos do Ser em busca de afirmação da vida. Assim pensada, a reexistência "ultrapassa o dever de um engajamento motivado pelo valor moral dos fins, tornando-se, sobretudo, um modo necessário que afirma uma maneira de estar no mundo, de fazer um mundo" (ROQUE, 2002, p. 28).

A reexistência é uma prova viva do poder que há em cada um de nós de tomarmos a vida nas mãos e de inventar "novas artes formadoras da existência" (PINEAU *apud* PAIM, 2013, p.

---

[8] Consiste no processo em que o ser se coloca diante do *outro* como diferença (MACEDO, 2010).

174). As pessoas com necessidades educacionais especiais fazem muito bem essa recriação de si, na relação com o contexto e com o outro, no movimento de ser incluído, de ser parte constitutiva do todo social, de estar ativo neste processo, revelando-se como Ser e fazendo-se cidadão, no sentido mais específico desta expressão.

Reexistir incluindo-se ativamente; colocar-se na brecha da história instituída (re)construindo-a com novos modos de pensar e de fazer educação, novos cenários políticos, sociais e educacionais; mas, acima de tudo, tecer uma cultura de acolhimento da diferença como condição própria do humano é o desafio contínuo de cada pessoa com necessidade educacional especial e de todos os homens e mulheres que aspiram a uma sociedade humanizada.

## Processos de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na Educação Básica: questões curriculares e de ação docente

A inclusão da pessoa com necessidade educacional especial na Educação Básica é um processo que não deve ter seu significado reduzido ao ato de colocá-la para dentro da instituição educativa, de modo a ocupar um espaço que antes não existia e que agora passa a ser definido, mas inserir ativamente esse Ser na dinâmica curricular, pedagógica, artística e cultural da escola, criando condições para que, de fato, ele esteja integrado, atuando juntamente, com os demais indivíduos nesse contexto socioeducativo e formativo.

Desde a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que em seus Artigos 205 e 206 garante o direito de todos à educação e à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, passando pelo texto da Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que em seus Artigos 58 e 59, trata da Educação Especial, dispomos de uma série de outros documentos que visam à inclusão da pessoa com necessidade educacional especial nas escolas da rede básica de educação. Além desta legislação, temos ainda a Declaração de Salamanca (1994), que objetiva garantir educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e a estrutura de ações em Educação Especial; a Convenção de Direitos da Criança, de 1988; a Declaração sobre Educação para Todos, de 1990; as Resoluções n. 95, de 21 de novembro de 2000, e n. 02, de 11 de setembro de 2001; a Lei n. 10.845, de 5 de março de 2004, entre outros textos oficiais.

Sem sombra de dúvidas, estes documentos foram imprescindíveis para a conquista de espaços pelas pessoas com necessidades educacionais especiais em nossa sociedade e nas instituições educativas. Porém, o que gostaríamos de salientar com esses pressupostos é que, mesmo com esses documentos que legitimam os direitos e asseguram condições cidadãs às pessoas com necessidades educacionais especiais, estas seguem necessitando reexistir a processos, atos e mecanismos sociais e educacionais que ocorrem cotidianamente nesses contextos, por inúmeras razões.

Vamos enfatizar algumas questões no campo educacional, especificamente no componente curricular e na ação docente, que é o lugar de onde podemos falar com mais propriedade, pelas experiências construídas.

Em geral, as instituições educacionais não contam efetivamente com as condições físicas, pedagógicas e curriculares ideais que nossas crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais precisam para viver uma verdadeira escola inclusiva.

No interior da escola, esses sujeitos precisam enfrentar, ainda, atos discriminatórios, excludentes e segregadores em face da au-

sência de uma cultura socialmente construída de respeito e acolhimento ao outro, da inexistência de formação adequada, consistente e relativa às práticas profissionais em educação especial, da falta de desenvolvimento de uma cultura social e formativa junto às demais crianças, adolescentes e jovens com os quais terão que interagir dentro da escola, dos currículos ainda marcadamente pensados e organizados para os sujeitos considerados "normais" e de ações pedagógicas que, em geral, não são planejadas em função de suas especificidades.

A inclusão real necessita ser viabilizada e instituída nos contextos escolares como um processo de reconhecimento da diferença, de valorização da participação ativa de todas as pessoas, sem exceção, da vida institucional, elevando ao máximo as ações coletivas e individuais de seus integrantes.

> Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade. (BRASIL, 1994, p. 61).

Neste sentido, há que se colocar a singularidade, o sentido do Ser inigualável, que tem sua maneira subjetiva e única de existir, como premissa fundamental da ação inclusiva que, a nosso ver, deve ser o agir natural da humanidade. Somos diferentes por natureza, portanto, não convém que sigamos insistindo em padronizações, em modos em que, forçosamente, desejamos encapsular o outro, retirando-lhe a possibilidade de revelar sua potencialidade como existência.

Deste modo, o currículo, enquanto um importante dispositivo capaz de alterar as práticas educativas e de formação, deve ser pensado de forma cuidadosa em processos de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola. Em sendo o currículo "um terreno prático, socialmente construído e historicamente formado" (KEMIS *apud* MACEDO, 2007, p. 24), ele certamente traz em sua constituição intencionalidades que possivelmente não estarão em consonância com as demandas das pessoas com necessidades educacionais especiais, mas sim daquelas que não as possuem, ao menos, de modo aparente.

Mas o currículo é algo que se dinamiza nas ações pedagógicas e, de forma mais específica, na prática do professor, o qual pode atualizá-lo, (re)construí-lo e ressignificá-lo cotidianamente (MACEDO, 2007). Porém, como fazer isso, uma vez que os currículos escolares, em geral, são documentos prescritos pelos sistemas oficiais de educação?

Compreendendo o currículo para além de um documento em que se organiza uma proposta educativo formativa, mas como uma construção socioeducacional que se institui na dinâmica do processo de ensinar e aprender, sendo passível de rasuras, derivas e redefinições, afirmamos que o caminho recomendável aos professores é o das adaptações curriculares. Este é o desafio ao qual ele precisa responder de modo que possa contribuir significativamente para a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Contudo, proceder à realização de adaptações curriculares requer a desconstrução de certos edifícios epistemológicos presentes em nossa constituição formativa como profissionais docentes: a quebra de paradigmas, a ressignificação do trabalho com os conteúdos, a criação de técnicas de ensino e de avaliação específicas que contribuam para que o professor possibilite ao aluno, no tempo em que ele está em sala de aula, a oportunidade não só de convivência social, mas de participação e de aprendizagens

efetivas, viabilizando assim sua permanência na escola e o avanço horizontal em seu processo de escolarização.

Não podemos esquecer a natureza dialética do currículo, o que significa que ele pode ser constantemente revisto, repensado, adaptado, ajustado. Portanto, "faz-se necessário perceber que o currículo indica caminhos, travessias e chegadas, que são constantemente realimentados e reorientados pela ação dos atores/autores da cena curricular" (MACEDO, 2007, p. 27), sendo um deles o professor. Cabe a este realizar as adaptações curriculares pertinentes a uma ação pedagógica efetiva e respondente às necessidades educacionais especiais dos educandos.

As adaptações curriculares compreendem estratégias de planejamento e atuação docente em atenção às necessidades de aprendizagem dos alunos, ou seja, modificações importantes nos diversos elementos do currículo escolar, para adequá-los às diferentes situações, grupos ou pessoas. Trata-se medidas educativas fundamentais para atender à diversidade, que poderão ser realizadas em diversos níveis.

> Uma adaptação curricular não é mais do que isso: uma medida ou um conjunto de medidas que busca flexibilizar e adequar o currículo geral às características dos alunos nos diferentes níveis de concretização: o projeto curricular de centro e as programações de sala de aula. Quando as adaptações têm como destinatário um aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, estamos diante de uma Adaptação Curricular Individualizada (ACI). (SOLÉ, 2001, p. 175-176).

Nesse sentido, para que o professor realize adaptações curriculares, é necessário que ele reflita acerca de algumas questões as quais consideramos pertinentes para que possa conhecer as

demandas psicopedagógicas de seus alunos, tais como: quais as necessidades educacionais especiais dos alunos em relação aos objetivos propostos pelo currículo escolar? Quais aspectos didáticos e metodológicos poderão ser utilizados para favorecer a aprendizagem?

Diante das respostas a estas questões, o atendimento às reais necessidades educacionais dos alunos poderá ser bem diversificado, ou seja, serão exigidas, em alguns momentos, apenas algumas modificações metodológicas em relação a uma disciplina específica ou a outro aspecto; em outros, adaptações na organização da proposta curricular da escola ou nos objetivos e conteúdos trabalhados; ou, ainda, a confirmação da necessidade da participação de profissionais de áreas especializadas no atendimento ao aluno.

Além disso, o professor poderá conhecer os interesses dos alunos, suas expectativas, dificuldades, introduzir modificações pertinentes nas unidades previstas, revendo, a partir da metodologia adotada — a qual costuma dar lugar a um conjunto de unidades didáticas que se concretizam em propostas diferentes (organização do conteúdo de forma globalizada ou disciplinar, estudo de temas, projetos de trabalhos, proposta de oficinas, etc.) —, as atividades de desenvolvimento curricular, para que estas possam atender às reais necessidades educacionais dos alunos.

O conhecimento, por parte do professor, das necessidades educacionais de seus alunos não deve restringir-se aos conhecimentos trabalhados na sala de aula. Como afirma Visca (1991, p. 15), "aprendizagem não está restrita à escola. Esta é a melhor forma de transmitir algumas aprendizagens, mas não é só na escola que se aprende." Por isto, o professor deve buscar conhecer seu aluno dentro e fora do espaço escolar, o que pressupõe uma apropriação analítica da história de vida desse sujeito, de sua dinâmica em família, suas relações parentais e sociais, seus processos e acompanhamentos com outros profissionais fora do

ambiente escolar, enfim, conhecer o Ser e sua condição existencial, a fim de criar possibilidades para que ele possa se afirmar na sua diferença.

**Da reexistência como construção de possibilidades... A pessoa com necessidade educacional especial em perspectiva**

Em meio a processos de reexistência, a pessoa com necessidade educacional especial encontra, nesse movimento generativo, possibilidades de expressar-se enquanto Ser em existência, dotado de potencialidades, capaz de aprendizagens contínuas, de produções, de formar-se, interagir e viver no contexto histórico-social de modo semelhante aos demais indivíduos, sem, contudo, perder de vista sua singularidade e diferença. Como afirma Santos (2006, p. 316), "temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza".

Ao realizar esse movimento de reexistência, a pessoa com necessidade educacional especial intenciona seu reconhecimento como Ser histórico-social, como cidadão que pode, igualmente a todos os outros, participar ativamente da vida cível, do mundo do trabalho, considerando obviamente suas potencialidades e limitações, bem como aquelas da dinâmica social. Ao resistir para se fazer existir, a pessoa com necessidade educacional especial descobre novas formas de se afirmar no contexto em que está inserida, ao mesmo tempo em que aprende a olhar para si mesma e descobre a potência natural de todo ser humano ao produzir a própria existência.

Portanto, a reexistência é espaço-tempo de criação e recriação de possibilidades, de mutações desejadas, de políticas de reconhecimento (APPLE; BURAS, 2008) e de escritas de si, em que o indivíduo vai grafando sua história no e com o mundo.

Ao reexistir à condição de invisibilidade gerada historicamente pelas instituições sociais e, de forma mais acentuada, pela escola, as pessoas com necessidades educacionais especiais vão construindo possibilidades de existência, colocando seu próprio Ser em perspectiva, ou seja, enxergando-se como devir existencial, em estado de fluxo, o que significa dizer que, a despeito de suas necessidades especiais, elas são capazes de se instituir, de não se submeter à condição de "estranhos" em meio ao que é definido, socialmente, como familiar.

Neste processo, salientamos o imprescindível papel da família de lutar, fomentar e reivindicar espaços, tempos e situações no âmbito das instituições que integram a sociedade, de forma equitativa e que destine singular atenção às especificidades da pessoa com necessidade educacional especial. Além disso, é preciso que a sociedade, a escola e o coletivo de profissionais da educação se coloquem, em parceria com a família, como promotores de condições existenciais justas e igualitárias para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Não obstante a relevante atuação desses sujeitos na constituição da mudança da condição à qual foram destinadas, histórica e socialmente, as pessoas com necessidades educacionais especiais, as alterações provocadas pelos novos fenômenos sociais como a globalização, as novas concepções e descobertas científicas, a emergência das tecnologias da comunicação e informação, as desconstruções temporais e espaciais decorrentes destes processos, permitiram a esses indivíduos acessar o mundo e nele intervir de forma direta e autônoma. Em geral, como afirmam Marques e Marques (2003, p. 233), "o cenário do mundo atual denota um movimento em direção a um sentido de inclusão social: o sujeito com deficiência passa a dividir a cena com os sujeitos sem deficiência, coabitando os diversos espaços sociais".

Essa mudança não é um simples movimento de transição de sentidos do que é instituído socialmente como "normal" ou "padrão" e o que é "diferente" ou "desviante", mas é a recolocação

do homem na sua condição existencial, distintiva de todos os demais seres vivos: a sua *natureza humana*. Como afirmam Marques e Marques (2003, p. 233),

> Essa movimentação de sentidos da absolutização do normal para a diversidade não constitui uma simples superação do princípio da igualdade entre os homens como valor absoluto pelo princípio de que somos todos diferentes em características e em direitos. A diversidade implica, é claro, o reconhecimento e o respeito pelo que faz de uma pessoa um ser diferente de todos os demais, como apregoa Pierucci (1999). Todavia, pressupõe, também, a preservação do dado de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade do homem. A diferença não deve, pois, se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana. Independentemente da condição existencial de cada um, todos são igualmente homens, com o mesmo valor existencial.

Sob esta redefinição social, as pessoas com necessidades educacionais especiais vão empoderando-se de sua *humana* condição, enquanto característica fundante de *todos* os homens. Neste sentido, a reexistência constitui uma ponte que conduz à outra margem. Da invisibilidade à visibilidade; da negação à afirmação; do universal ao particular; do anonimato ao protagonismo; do diferente como desigual à diferença como alteridade natural; do silenciamento à voz audível; da existência ofuscada para a reexistência que revela o Ser.

## Considerações finais

### Linhas para seguir tecendo novos horizontes

Intencionamos neste escrito articular inclusão e reexistência como processos que se interconectam, por acreditarmos na potência desses processos e, de maneira realçada, do Ser que os vivencia de forma encarnada: a pessoa com necessidade educacional especial, a qual constitui o sentido maior de nossa tese, na condução das reflexões aqui expostas.

As fendas foram abertas pelo movimento histórico e social e pela própria condição humana de Ser mais. Todavia, há muito a ser feito ainda por todas as instâncias representativas da sociedade que exercem um papel fundamental na formação humana. Isso significa implicar, cada vez mais, famílias, escolas, Estado, igrejas, organizações sociais de um modo geral, Universidades, profissionais da educação e toda a sociedade.

Incluir deve ser um movimento próprio da humanidade no exercício de sua natural condição. Reexistir é um exercício de existencialidade. As pessoas com necessidades educacionais especiais existem, portanto, não podem ser invisibilizadas pela sociedade, tampouco reduzidas a condições de inferiorização por sua diferença. A norma deve ser a diferença, e não o padrão universal instituído.

São notórias as lutas e conquistas das pessoas com necessidades educacionais especiais por uma existência valorada socialmente e todo o esforço por elas realizado para se colocarem como Seres dotados de capacidades de viver e intervir, como cidadãos no e com o mundo. Todavia, temos que seguir encorajando-os a serem mais e nos unirmos em um contínuo e incessante processo de reexistência às sutis e veladas investidas da sociedade, que, em

nome da inclusão, acaba por segregar e excluir com suas práticas institucionais e culturais.

O horizonte nos aponta desafios, mas também possibilidades. Então, sejamos bravos e combativos a todo caminho que conduza a humanidade a ser menos do que potencialmente fomos forjados a ser. Reexistamos, portanto!

**Referências**

APPLE, M. W.; BURAS, K. L. **Currículo, poder e lutas**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações/Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: MJ/CORDE, 1994.

CARVALHO, R. E. **Educação Especial**: tendências atuais. Brasília, DF: MEC/SEED, 1999.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

MACEDO, R. S. **Currículo, diversidade e equidade**: luzes para uma educação intercrítica. Salvador: EDUFBA, 2007.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Líber Livro, 2010.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo, formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus, BA: Editus, 2011.

MARQUES, C. A. MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. *In*: LISITA, V. M. S. S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

PAIM, A. V. F. **Atos de currículo e re-existências epistemológicas e formativas**: um olhar crítico-hermenêutico sobre a formação de professores em atuação. 254 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

ROQUE, T. Resistir a quê? Ou melhor, resistir o quê? **Revista Lugar Comum**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 23-32, abr. 2002.

SANTOS, B. S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. *In*: SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

SOLÉ, I. **Orientação educacional e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TESSAURO, N. S. *et al*. Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 105-115, jun. 2005.

VISCA, J. **Psicopedagogia**: novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

# Caminhos da formação docente: dialogando com as diretrizes da educação inclusiva no Estado da Bahia

TAIANE ABREU MACHADO
MIGUEL ANGEL GARCIA BORDAS

## Introdução

Através de uma análise do processo histórico apresentado pelas literaturas disponíveis, é possível constatar que as pessoas com deficiência vêm enfrentando ao longo do tempo circunstâncias de desprestígio social. Compreendidos como incapazes, "doentes" e alvo de caridade, na maioria das vezes, esses sujeitos não eram vistos como pessoas de direitos sociais (ARANHA, 2000; LOBO, 2008; MAZZOTTA, 2011; MENDES, 2006, 2010). No entanto, o movimento da inclusão começou a mudar esse cenário, inspirando as políticas públicas e os sistemas educacionais de ensino por todo o mundo.

No Brasil, é a partir da década de 80 e início do século XXI que se começa a estabelecer princípios e metas para a Educação Inclusiva, com as publicações de documentos legais e legislações, como, por exemplo, as primeiras publicações que ratificam o direito das pessoas com deficiência a frequentarem o sistema geral de ensino: a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996),

as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB nº 2/2001), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, 2014) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A publicação oficial mais recente é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Os documentos citados anteriormente determinam a necessidade de garantir a todos os sujeitos com deficiência a igualdade de oportunidades para o ingresso e a permanência nas instituições escolares, sem nenhum tipo de preconceito e/ou exclusão.

Segundo os últimos dados gerados pelo Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, existem cerca de 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. Na mesma ocasião, o IBGE (2012) identificou que 23,9% da população têm, pelo menos, um dos tipos de deficiência pesquisados: visual, auditiva, motora, mental ou intelectual. Mediante a demonstração destas informações, é possível perceber a relevância dos estudos envolvendo os aspectos referentes à inclusão destes sujeitos em uma sociedade que atenda a todas as diferenças. Para esta finalidade acontecer no âmbito educacional, faz-se necessário enfatizar um tema importante: a formação dos profissionais da educação para atender às demandas deste público.

Para acolher as demandas dos profissionais da educação e dos estudantes público-alvo da Educação Especial,[9] a Secretaria da Educação do Estado da Bahia começou a construir, no início do ano de 2014, as Diretrizes para a Educação Inclusiva no estado, tendo sido lançado o arquivo finalizado somente em julho de 2017. O documento tem como princípio difundir os ideais da Educação Inclusiva, guiar as práticas pedagógicas dos docentes e conduzir a organização das estruturas escolares.

[9] O público-alvo são os sujeitos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as altas habilidades/superdotação.

Como já era previsto, as Diretrizes também respaldam o tema da formação docente, por meio de uma prática pedagógica inclusiva, tanto dos profissionais que estão no sistema geral de ensino quanto dos docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE).[10] Entretanto, no Brasil e na Bahia, muito ainda precisa ser estabelecido para que os direitos conquistados através das legislações e documentos oficiais sejam realmente efetivados no cotidiano das instituições escolares. Existe a necessidade de grandes investimentos na formação docente para que eles sejam capazes de lidar com as questões trazidas por essa sociedade diversa e em evolução.

O presente trabalho busca refletir sobre os possíveis caminhos para uma formação docente em Educação Inclusiva, com base nas sugestões apresentadas no documento oficial da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Nessa perspectiva, pretende-se analisar as propostas e alternativas que a Secretaria do Estado da Bahia apresenta para a formação docente em Educação Inclusiva.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo documental (LAKATOS; MARCONI, 1992). Os principais acervos utilizados para a análise documental são os documentos legais e as publicações oficiais. Neste estudo, é possível identificar a utilização de fontes bibliográficas através de pesquisas em livros e artigos publicados referentes aos estudos que tratam de formação de professores e Educação Inclusiva. Como suporte teórico-metodológico, parte-se do princípio de que todos os sujeitos vivem em uma sociedade que é dinâmica, contraditória e, principalmente, heterogênea (HALL, 2014). Portanto, ela é vista como uma arena de lutas pela conquista de direitos e pela constituição de diferentes modos de composição social.

[10] O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, preparado institucionalmente e continuamente, ministrado de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

Partindo dessa premissa, este trabalho se justifica por apresentar pontos que permeiam o debate sobre a política de inclusão escolar e seu discurso sobre a formação docente no sistema educacional. Portanto, pretende-se contribuir com elementos que possam agregar e ampliar a discussão sobre a problemática da formação docente concebida no campo da Educação Inclusiva.

## Formação Docente e a Inclusão Escolar

Os estudantes público-alvo da Educação Especial necessitam de um planejamento diversificado e de docentes bem preparados. Entretanto, de acordo com leituras nessa temática (MARTINS, 2011; MENDES, 2010), os docentes que estão no sistema geral de ensino sentem-se despreparados para realizar esse planejamento, pois muitas das propostas e projetos de formação presencial em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, financiados pelo setor governamental, não estão chegando de maneira satisfatória aos docentes, sendo necessários investimentos em programas de formação de grande envergadura, com concepções, continuidade e estratégias bem definidas (MACHADO, 2018).

De acordo com estudos realizados por Miranda (2011), fica sob responsabilidade tanto dos órgãos governamentais como das IES, dentre elas, a universidade, a execução dos planejamentos para uma Educação Inclusiva. Do mesmo modo, nos documentos oficiais encontra-se que é dever do município, do estado, da União e do Distrito Federal arcar com as ofertas e despesas dos cursos de formação destinados aos docentes.

> A reflexão sobre o tema "o professor diante do aluno com deficiência" exige a consideração de diversos aspectos como, por exemplo, os de ordem jurídica, política e pedagógica,

> definidores de condições de efetivação de modos diversos de realização do trabalho educacional junto aos alunos com deficiência. (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 70).

Nesta perspectiva, é conveniente mencionar a importância que a pesquisa educacional exerce no delineamento das políticas de formação docente, para o qual o maior objetivo é a qualificação do ensino oferecido nas instituições escolares. Segundo Martins (2009), a carência de acesso às informações sobre o estudante público-alvo da Educação Especial ainda é a realidade de um grande número de docentes, apresentando como consequência, assim, dificuldades para efetivar e prosseguir com o estabelecimento da inclusão escolar de qualidade.

> A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão. (PIMENTEL, 2012, p. 139).

Para tentar estabelecer uma qualidade no ensino educacional do estudante público-alvo da Educação Especial, uma parcela dos profissionais da educação termina procurando os cursos de formação continuada em Educação Especial através do sistema de Ensino a Distância (EaD) ou, então, informando-se por conta própria através das pesquisas acadêmicas divulgadas no meio digital. Isto acontece porque os aparatos tecnológicos estão cada vez mais rápidos, facilitando assim a circulação do conhecimento.

Entretanto, os caminhos e formas de atender à formação continuada de professores precisam ser refletidos e aprofundados através de pesquisas e mapeamentos de como os municípios

e estados estão implantando a Educação Inclusiva em suas organizações de ensino. A formação continuada docente destinada à Educação Inclusiva demanda modificações das práticas convencionais, apontando para um caminho formativo em que o docente seja questionador, reflexivo e pesquisador sobre o seu saber-fazer pedagógico (MIRANDA, 2011).

O primeiro passo expressivo que as instâncias públicas poderiam fazer é o reconhecimento de que os procedimentos formativos dos docentes demandam modificações significativas, tendo em vista apresentar respostas à complexidade de situações presente no cotidiano escolar e na sociedade em geral para receber a diversidade de estudantes. No entanto, Imbernón (2010) destaca que não adianta fazer uma proposta de formação desvinculada da realidade educacional de cada lugar. É preciso que tudo seja muito bem planejado para ter relevância no dia a dia dos professores, desse modo, a formação continuada será uma parte importante no desenvolvimento profissional.

Quando a reflexão formativa perpassa o contexto dos docentes, Rodrigues (2011) destaca que estes profissionais não podem ser vistos dentro do seu cotidiano como meros "técnicos", no sentido de que eles não se movem na profissão que desempenham, ou que apresentam uma prática inquestionável em sala de aula através de metodologias pouco claras. É preciso ver estes profissionais enquanto parceiros essenciais para iniciar e desenvolver qualquer reforma educacional; para isto, um dos passos importantes é investir na formação docente.

De acordo com Libâneo (2007), a formação de professores não implica apenas procurar os meios pedagógico-didáticos de aperfeiçoamento e de potencialização da aprendizagem pela capacidade de refletir, mas também receber subsídios conceituais para a assimilação crítica da realidade. As Instituições de Ensino Superior (IES) precisam formar docentes pensantes para um pensar epistêmico e crítico, ou seja, sujeitos que ampliem os seus

pensamentos e que, mais do que receber um novo conhecimento, consigam se apropriar e refletir sobre a realidade histórica e social para, assim, reagir a ela.

Quanto às práticas da formação continuada de professores, a capacidade investigativa mais atual e mais intensa é a que concebe o ensino como atividade reflexiva. "Uma concepção de formação do professor crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade" (LIBÂNEO, 2007, p. 88). Assim, para um ensino de qualidade em sala de aula, a prática e a teoria não podem ser dissociadas.

O ato de ensinar é perpassado pela sabedoria e por evidenciar que não basta somente o saber analisar, e sim o saber analisar e resolver as diferentes situações e demandas que envolvem o cotidiano das instituições. Nessa perspectiva, Leite (2012, p. 117) afirma que

> [...] a formação continuada, ao contribuir para a melhoria do ensino, tem de estar subsidiada em ações que procuram discutir criticamente a atividade prática, real, pautando-se num movimento de reflexão constante, em que se possa apresentar e discutir as proposições educacionais, efetivá-las e aperfeiçoá-las em comum acordo, pelo proponente e pelo executor, revendo e analisando as ações refletidas.

Alguns professores tendem a escapar da formação contínua, por considerar que não existe apoio normativo, mas a legislação apresenta subsídios para que o docente possa seguir com a sua formação. Nesse sentido, existe a necessidade de ser instituída uma política sólida de formação docente inicial e continuada, organizada com a participação dos atores e autores das instituições escolares, com base nos mais recentes fundamentos teórico-

metodológicos que permitam ao docente refletir sobre os seus saberes e as suas práticas cotidianas.

## As Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia, um recorte na formação docente

As Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia tornaram-se públicas para toda a sociedade em julho de 2017. No documento, é reconhecida a autonomia e a capacidade das pessoas com deficiência de estarem na sociedade em igualdade de condições em relação a todos, assim como é reafirmado o direito das pessoas com deficiência a terem acesso às instituições escolares, superando, deste modo, a construção histórica da exclusão, na qual, pessoas com deficiência só poderiam e conseguiam frequentar as escolas especiais (MENDES, 2010).

Nessa perspectiva, a inclusão é importante não só para as pessoas com deficiência, mas para todos os sujeitos envolvidos no processo, já que garante a todos a oportunidade de aprender a conviver com a diferença. Para isso, é necessário investir na formação permanente dos docentes que estão nas instituições escolares e que atuam com o público variado de estudantes para o qual se destina a Educação Especial.

Para abarcar as diferentes instâncias que estão preocupadas com a inclusão escolar, o documento das diretrizes foi organizado por diferentes profissionais e instituições colaboradoras que estão diretamente ligados à Educação Especial no próprio estado, dentre eles os Centros de Apoio Pedagógico, Federações, Associações, os Centros de Atendimento Educacional Especializado, o Conselho Estadual de Educação, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência, familiares dos sujeitos público-alvo da Educação Especial e outros.

Por meio desta ampla rede de profissionais, o sistema estadual de educação conta atualmente com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que está disponível para mais de oito mil estudantes público-alvo da Educação Especial. Atualmente estão disponíveis sessenta e cinco Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), doze Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e seis instituições conveniadas (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA BAHIA, 2017).

Para atender às demandas das diferentes instituições de ensino do estado da Bahia, o texto oficial das Diretrizes traz uma divisão em doze capítulos, além disso, foram tecidas considerações finais, referências e anexos. Dentre os diferentes temas dos capítulos, o que contempla o objetivo deste trabalho é o de número seis: *Formação Docente para a Prática Pedagógica Inclusiva*, pois este capítulo abrange exclusivamente a discussão sobre a formação de professores. No entanto, cabe destacar que o documento como um todo traz menções a esta formação.

As finalidades em torno da formação docente, presentes nas Diretrizes, já tinham sido elucidadas e definidas em outros documentos educacionais oficiais, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), no Plano Nacional de Educação (2001 e 2014), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e na Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Nos documentos oficiais, fica evidente a necessidade de reforçar a importância que tem a formação docente para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade no sistema educacional. Do mesmo modo, encontra-se nos registros oficiais o destaque para a formação como uma lista de competências que o docente precisa apresentar para exercer sua profissão; no entanto, a formação vai além dessas prescrições (TARDIF, 2010).

Por outro lado, a repetição e o reforço de algumas demandas necessárias à formação tornam-se importantes para alertar e

cobrar do poder público efetivas ações no campo formativo dos docentes, contudo, apenas reforçar as demandas não satisfaz na prática as reais necessidades dos profissionais que estão em sala de aula.

Para uma efetiva atuação profissional docente na área da inclusão escolar, Pimentel (2012) diz ser necessário que as Instituições de Ensino Superior (IES) ofertem na formação inicial do professor e em seus currículos da licenciatura componentes curriculares obrigatórios e optativos que discutam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

As Diretrizes confirmam essa desatenção que as IES tiveram e ainda mantêm com a formação docente, ou seja, os programas curriculares ainda são constituídos seguindo um padrão único de compreensão de homem, de escola, de estudante, de processo de ensino-aprendizagem, de cultura e de sociedade. Este exemplo anterior de formação não corresponde às orientações educacionais da atualidade, conferidos pelo sistema de inclusão escolar (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA BAHIA, 2017).

Para atuar no sistema educacional inclusivo, é necessário o envolvimento de, pelo menos, dois tipos de profissionais qualificados, que são definidos pela Resolução CNE/CEB nº 2 (2001), em seu Art. 18: docentes do sistema geral de ensino com uma formação básica, visto que a expectativa é a da inclusão dos estudantes com deficiência, e docentes especializados nas diversas deficiências, seja para o Atendimento Educacional Especializado ao estudante, seja para o suporte ao trabalho realizado por docentes que estão no cotidiano das classes.

Os docentes especializados para o trabalho com estudantes público-alvo da Educação Especial são determinados pelas Diretrizes (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA BAHIA, 2017) como aqueles que devem apresentar certificados de formação emitidos por instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC) em programas de formação que proporcionem ao profissional a construção de conhecimentos e práticas

educacionais inclusivas que levem em consideração os temas que envolvem o desenvolvimento cultural, linguístico, cognitivo e psicossocial dos estudantes.

Os temas dos programas de formação necessitam abordar os desafios e as demandas do sistema geral de ensino e as especificidades do estudante público-alvo da Educação Especial, em espaços e contextos dinâmicos e complexos de ensino e aprendizagem. Deste modo, os caminhos da formação continuada poderão acontecer da seguinte maneira e de acordo com as Diretrizes:

> I. Curso 100% presencial, com carga horária mínima de 120 horas/aulas.
> II. Curso de educação a distância, em instituições regulares, que contenha no mínimo 30% de aulas práticas.
> III. Formação Modular Certificada com no mínimo 30% de aulas práticas.
> IV. Capacitação em serviço sistematizada e certificada por instituições dos governos federal, estadual e municipal voltadas para essa finalidade e que contemple os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes da Educação Especial. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA BAHIA, 2017, p. 81).

Os quatro caminhos e propostas de formação docente estão listadas nas Diretrizes, com a finalidade de capacitar o profissional a trabalhar com os educandos público-alvo da Educação Especial. No entanto, a capacitação em serviço e a formação continuada é algo que já vem sendo tratado desde a Resolução 02/2001, recomendando que esta formação seja destinada aos professores que já estejam atuando nas salas de aula com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Segundo Martins (2009), a formação docente precisa ser encarada como um continuum, ou seja, empreendida ao longo da vida, sem que se constitua a previsão de um período final. A formação continuada do professor precisa ser uma proposta obrigatória implantada nos sistemas educacionais e de larga oferta, para abranger o maior número possível de profissionais (PRIETO, 2006 apud SOARES; CARVALHO, 2012).

O compromisso com a qualidade de ensino pode ser garantido através de uma formação que compreenda as particularidades de todos os estudantes. Com esse fim, a formação docente vai contribuir para a revisão e a preparação de propostas e práticas de ensino, assim como a análise de domínios de conhecimentos das diversas necessidades exigidas pelos processos de aprendizagem, avaliação e reformulação do planejamento, de modo a aperfeiçoar o atendimento aos educandos.

Outro ponto em destaque no documento da SEC-BA é o reconhecimento da busca por meios, formas, recursos e instrumentos para tornar viável a formação inicial e continuada do docente, baseada nos atuais desafios da inclusão educacional de todos os estudantes, até mesmo aqueles que possuem algum tipo de deficiência. Para tentar suprir as brechas deixadas na formação dos docentes, o caminho destacado nas diretrizes é o de que:

> [...] cursos de formação docente (inicial e continuada), promovidos pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, devem reservar da carga horária total prevista o mínimo de 10 (dez) horas/aulas para a abordagem de conteúdos voltados ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA BAHIA, 2017, p. 82).

Este caminho encontrado pela Secretaria de Educação do estado da Bahia é um salto qualitativo para a formação dos

docentes, no entanto, os questionamentos que ficam são: em que momento vai ser efetivada esta proposta? Qual será a instituição estadual responsável pela oferta e seleção das temáticas voltadas para a Educação Especial? Quem são os profissionais formadores qualificados para ministrar este mínimo de dez horas/aula? Como será distribuído este mínimo de dez horas/aula de conteúdos da Educação Especial no currículo do curso de formação?

Algumas lacunas encontram-se presentes no documento, portanto, é preciso refletir, definir e detalhar os efetivos caminhos que se propõem para a formação do docente. De acordo com Veltrone e Mendes (2007), os cursos de formação docente (inicial e continuada) também necessitam tratar da importância do trabalho interdisciplinar e multidisciplinar, articulando a área da educação com outras diferentes áreas do conhecimento.

Por conseguinte, é essencial planejar de forma diferenciada o processo formativo para uma efetiva formação docente, pois, segundo Hubermam (2013), é preciso levar em consideração o ciclo de vida profissional dos docentes, lembrando que há pessoas muito distintas e com percursos variados na profissão, como os recém-formados e os profissionais mais experientes.

Além disso, um caminho possível seria a criação de um grande aparato de estratégias para a formação continuada de docentes da Educação Básica em Educação Especial, através de estruturas a distância, presencial ou semi-presencial, ações efetivas e permanentes realizadas em parceria com universidades, outras esferas de governo e até mesmo a iniciativa privada.

## Considerações finais

A formação docente deve acompanhar as transformações sociais, os acontecimentos contemporâneos, os avanços tecnológicos e científicos, a globalização da sociedade, a transformação dos

métodos de produção e todas as implicações sociais que se refletem na educação, demandando, assim, novas exigências à formação do docente.

Os docentes precisam ser considerados enquanto sujeitos que criam, possuem e usam saberes característicos ao seu trabalho, que exercem uma função muito importante nas instituições escolares, além de possuírem uma função essencial em relação ao conjunto dos agentes escolares. São os professores que lidam no cotidiano com os estudantes, sendo os principais mediadores, atores e autores dos saberes escolares e culturais na sociedade. A formação de professores é um tema de grande relevância e que precisa ser debatido nas diferentes instâncias, pois os desafios postos à escola na atualidade demandam do trabalho educativo um profissional flexível e alinhado às novas práticas educacionais.

A formação docente demanda diferentes elementos, e apenas a publicação de documentos oficiais na área da Educação Especial não resolve os problemas que circundam a falta de preparo dos profissionais que estão nas instituições escolares. Sendo assim, é necessária a efetivação das propostas que estão dispostas no referencial por parte do estado, além da reunião dos esforços de toda a comunidade escolar para que as diretrizes se estabeleçam no dia a dia das instituições estaduais, por meio das diferentes práticas pedagógicas em inclusão escolar.

As Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia é um avanço para a rede pública de ensino e para o sistema de proteção, promoção e direitos das pessoas com deficiência, garantindo, dessa forma, meios para um sistema educacional inclusivo. O documento oficial, embora reconheça a importância do avanço da educação inclusiva, não prevê de maneira detalhada e clara como será realizada a formação do docente através da instância estadual.

As ações positivas, asseguradas pelo setor público e voltadas para a inclusão dos sujeitos para a qual se destina a Educação Especial, devem ser comemoradas. Dessa forma, é esperado que

haja uma cooperação entre os setores das instituições escolares, tomando para si a responsabilidade atribuída pelas Diretrizes, e que exista uma fiscalização para o cumprimento das propostas estabelecidas no documento.

Para ofertar os cursos de formação, é preciso, antes de tudo, ouvir as demandas dos profissionais nas instituições, e só a partir disso poderia ser articulado o desenvolvimento dos cursos. Outro ponto importante é a compreensão da necessidade de uma formação abrangente, espalhada pelo conjunto de profissionais que atuam na escola, ou seja, uma proposta de atividades de formação continuada orientada para a inclusão escolar que se estenda a todos os profissionais envolvidos na área da educação, e não apenas aos docentes. Através deste estudo, é possível compreender os caminhos e as fragilidades que ainda precisam ser superadas para o pleno exercício de uma profissão docente na inclusão escolar.

**Referências**

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva – garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola**: Alunos com necessidades educacionais especiais – Visão histórica. Brasília, DF: MEC/Seesp, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/Seesp, 2001.

BRASIL. Lei nº. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Educação Inclusiva:** direito à diversidade - Documento Orientador. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/ arquivos/pdf/orientador1.pdf. Acesso em: 28 jul. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 3 jul. 2018.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência.** Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência, Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 75-98.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**: 2010 – características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=794. Acesso em: 6 jun. 2018.

LAKATOS, M. E.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEITE, L. P. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas**: respostas às diferenças na escola. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOBO, L. F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MACHADO, T. A. **Estratégias e ações para a educação especial na Bahia:** um estudo da formação continuada docente. 198 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

MARTINS, L. A. R. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. *In*: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de**

**inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 35-51.

MARTINS, L. A. R. A visão de licenciados sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.98-112.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, maio/ago. 2010.

MIRANDA, T. G. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 48-68.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-115.

RODRIGUES, D. (Org.). **Educação Inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA BAHIA. **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia**: pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. 2017. Disponível em: http://educação.ba.gov.br/educacaoespecial1. Acesso em: 3 jul. 2018.

SOARES, M. A. L.; CARVALHO, M. F. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar**. 2007. Disponível em: http://www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

# Contribuições da psicologia escolar crítica ao processo de formação docente para educação inclusiva

SELMA NORBERTO MATOS

## Introdução

O presente artigo é fruto das reflexões teóricas sobre as práticas de ensino e resultado das investigações realizadas nos últimos cinco anos por discentes e docentes do Grupo de Estudos e Pesquisas do Núcleo de Apoio à Inclusão (GPNAI), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, norteadas e potencializados pela seguinte questão/problema: quais contribuições a psicologia educacional/escolar, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, pode oferecer ao processo de formação contínua para a inclusão escolar a docentes que atuam junto a crianças com e sem deficiência?/ Os trabalhos se desdobraram da dissertação intitulada *Análise de demandas decorrentes da educação inclusiva e das possibilidades de atuação do psicólogo escolar*, defendida pela autora no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Tomando como ponto de partida os conhecimentos da psicologia histórico-cultural e a abordagem social da deficiência, este artigo insere-se nos campos da Educação Especial e da Psicologia que adotam como eixo de análise do processo de escolarização a formação de professores e o papel das políticas públicas educacionais.

**Educação Inclusiva:**
**limites e possibilidades**

Fatores socioeconômicos, político-culturais e técnico-científicos são determinantes na constituição de propostas no campo da Educação Especial e delimitam, em cada momento histórico, o tipo de atendimento, os conceitos e as relações estabelecidas com a deficiência. A educação de pessoas consideradas público-alvo da educação especial entremeou as fases de exclusão social, de institucionalização, de redução da segregação, até as tentativas recentes de integrar e posteriormente incluir pessoas com deficiência em classe comuns do ensino regular./A proposta inclusiva alcançou maturidade com a Declaração de Salamanca, de 1994, segundo a qual as escolas deveriam ajustar-se aos sujeitos e os sistemas de ensino deveriam reorganizar-se para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. A proposição previa alterações nos currículos, nas formas de avaliação, na formação dos professores e nas estruturas físicas das escolas, bem como a adoção de uma política educacional democrática, com respeito à diversidade (BRASIL, 2015a; JANNUZZI, 2004; MENDES, 2008; SILVA; KLÉÍN, 2012).

No Brasil, nas últimas duas décadas, as políticas de Educação Especial têm se pautado pela perspectiva inclusiva, objetivando a escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, 2015b).

Com a implementação das políticas públicas em inclusão escolar, cresce o número de alunos do público-alvo da Educação Especial nas classes comuns, fato que ajuda a compor um cenário nas escolas que tem desvelado as limitações e contradições do sistema educacional brasileiro. Assim, atores e autores educacionais são desafiados a construir saberes capazes de responder às demandas do cotidiano escolar relacionadas à convivência e à aprendizagem na diversidade (MATOS; MENDES, 2014).

Entretanto, não é possível falar de políticas ou da proposta de inclusão escolar no país sem atentar para aquilo que as provoca ou para o contexto de sua produção, sob o risco de se consolidar uma visão parcial ou fragmentada da realidade em que vivemos.

Em uma sociedade de classes, sustentada sobre relações de exploração, pessoas em situação de deficiência são excluídas e, sem condições de prover sua existência ou desprovidas do acesso aos produtos da atividade objetivadora humana, tornam-se vítimas e dependentes de práticas assistencialistas e/ou de políticas públicas que não asseguram as necessárias transformações estruturais de funcionamento desta sociedade. À exclusão de um grupo social seguem-se iniciativas de incorporação à margem, de modo a justificar a suposta benevolência do sistema produtivo ou de políticas ditas inclusivas (PICCOLO; MENDES, 2012).

No contexto específico das pessoas em situação de deficiência, compreende-se que a grande maioria, filhos e filhas de trabalhadores, historicamente excluídos, oprimidos, é vítima de uma tripla violência: a expropriação dos recursos e instrumentos que constituem o gênero humano, já que elas não têm tido acesso aos bens materiais e simbólicos capazes de lhes garantir uma vida digna; o não investimento na produção de recursos e instrumentos que visem à superação de deficiências orgânicas; e, por fim, a expropriação de recursos e instrumentos já existentes para a superação da deficiência. Entretanto, a exclusão, fruto do sistema capitalista, não se restringe à produção material. Ela é simultaneamente material e simbólica, política, relacional e subjetiva. Pode ser compreendida como um processo que envolve o homem por inteiro e sua relação com outros homens; está presente nas diversas formas de marginalização, perseguição e preconceito a grupos minoritários, entre os quais as pessoas em situação de deficiência (BARROCO, 2007; SAWAYA, 2006; SILVA; KLÉÍN, 2012).

Assim, no contexto das restrições imposto pelo atual modo de organização da sociedade brasileira, a proposta de uma educação

inclusiva, entendida como movimento pela incorporação de grupos antes marginalizados às classes comuns do ensino regular, contém limites. Há limites, pois o modelo excludente da sociedade brasileira, sua organização e valores hegemônicos operam formas de inclusão precárias, expressas no descumprimento dos dispositivos legais, no ingresso tardio de pessoas com deficiência nas escolas, na falta de meios concretamente disponibilizados para a efetivação da proposta e nos problemas ligados às diversas condições que afetam o desempenho acadêmico dos alunos com deficiência, entre os quais a falta de formação dos docentes (FREITAS, 2008; JESUS, 2008; MENDES, 2002, 2008, 2010; PEREIRA; ANDRADE; ANJOS, 2009).

Entretanto, compreendendo a dialeticidade do processo histórico e vislumbrando os espaços abertos pelas contradições inerentes à dialética relação exclusão/inclusão, já evidenciadas, o enunciado inclusivo também traz possibilidades, sem perder de vista a perspectiva emancipatória da educação.

Há possibilidades, desde que a proposta da educação inclusiva problematize a realidade multideterminada e historicamente constituída em que vivemos, situando-se no interior da luta contra as desigualdades históricas, em defesa de uma nova forma de organização social, mais justa e humana. Isso porque, para equiparar as condições de ensino, é preciso assegurar, além de mecanismos institucionais inerentes ao ambiente escolar, uma rede de serviços de apoio e suporte às escolas, aos alunos com deficiência e aos seus professores. Assim, o foco das ações deve estar nas deficiências da sociedade, no empoderamento de indivíduos em situação de desvantagem e no suporte humano diversificado. Nesse sentido, é necessário, entre outros aspectos, investir na formação permanente dos docentes para a educação inclusiva, tendo como ponto de partida o conhecimento de suas demandas específicas (KLEÍN; SILVA, 2012; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; PICCOLO; MENDES, 2012).

Ainda no campo das possibilidades, a deficiência deve ser compreendida a partir da abordagem social, na perspectiva dos direitos humanos, como uma consequência do modelo de organização social e das relações dos indivíduos com a sociedade. A deficiência vista como resultado de um processo de construção sócio-histórica, que envolve relações de opressão, exploração e exclusão social, pode ser tomada também como evento esperado, e não como um motivo para limitar potenciais contribuições à sociedade por parte dos indivíduos com esta condição. Nesta perspectiva são enfatizados os determinantes sociais e a ampla variação nas habilidades cognitivas, sensoriais e motoras que caracterizam a condição humana. Os estudos em defectologia, empreendidos na Rússia dos anos 30, já sinalizavam o reconhecimento da dimensão orgânica da deficiência, nomeando-a de primária, o ponto de partida para a intervenção terapêutica e/ou educacional, e da deficiência secundária, como a consequência social da deficiência orgânica (DINIZ, 2007; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; VIGOTSKY, 1997).

Os debates em torno da proposta inclusiva trazem como contribuições fundamentais o desvelamento dos processos de exclusão educacional de crianças, jovens e adultos com deficiência, o reconhecimento social acerca da importância de se universalizar o acesso desta população às escolas, além da atualização do debate sobre a necessidade de se melhorar a qualidade do ensino público para todas as crianças brasileiras, com e sem deficiência. Considera-se que, mesmo no quadro de exclusão social em que vivemos, não se pode prescindir da escola pública, seja pela oportunidade que oferece de reflexão sobre o preconceito/intolerância às pessoas em situação de deficiência, seja porque o acesso de alunos nesta condição aos conteúdos clássicos é um caminho imprescindível para o desenvolvimento do seu psiquismo. Nesta perspectiva, a educação inclusiva é um movimento contraditório, mas onde se avança em relação à igualdade de oportunidades, ao direito

à diversidade e à escolarização de pessoas com deficiência (BARROCO, 2007; KLEÍN; SILVA, 2012; MATOS; MENDES, 2015; PICCOLO; MENDES, 2012).

## Teoria histórico-cultural e formação de professores para a educação inclusiva

Práticas escolares desafiadoras, como aquelas votadas à inclusão, demandam investimentos na formação inicial e continuada de professores que extrapolem os modelos atualmente propostos. A formação é aqui entendida como ação mediadora capaz de viabilizar a instrumentalização do docente para a ação pedagógica, a partir da tensão problematizadora entre o que ele sabe e o que precisa saber. Deve voltar-se para a preparação do professor pesquisador: um educador que possua, antes de tudo, uma atitude reflexiva cotidiana em relação ao fazer docente, busque entender os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e tenha atitudes capazes de operar transformações na realidade concreta, fazendo com que a própria escola se constitua como uma organização em que se aprende, rica em desenvolvimento.

Defende-se uma formação que socialize os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos mais desenvolvidos, pois estes constituem o resultado do trabalho de decodificação abstrata da realidade objetiva, portanto, sistematizado, realizado historicamente pelo conjunto da humanidade; um processo formativo que possibilite a compreensão dos determinantes objetivos da realidade educacional, assegurando o princípio da indissociabilidade entre teoria e prática (JESUS, 2008; MARTINS, 2007, 2011; MENDES; CAPELINI, 2007; SAVIANI, 2009).

Silva *et al.* analisaram a produção científica sobre a formação de professores, com base nos anais do III Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), em 2013, e reconheceram que, tomando por base a literatura

recente sobre Educação Especial e o modelo psicoeducacional de deficiência, as pesquisas apresentam bom nível de criticidade, com posicionamentos ideológicos próprios. Ramos e Silva (2013), por outro lado, analisaram 68 textos publicados nos Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial, realizado em 2012 com a temática "Formação de professores em Educação Especial". Os autores atestam que uma parcela significativa das pesquisas discorreu que a formação inicial revela-se frágil e problemática. Na conclusão dos estudos sobre formação contínua de professores do ONEESP, Mendes, Cia e Cabral (2015) afirmam que, embora exista uma razoável oferta de formação para professores já atuantes, em educação especial, na modalidade presencial e à distância, estas oportunidades formativas são insuficientes.

As principais críticas aos processos de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva relacionam-se ao formato inadequado (reduzida carga horária, aligeirados, prescritivos ou apenas teóricos, majoritariamente à distância), à omissão de conteúdos relevantes, às ofertas assistemáticas, à falta de interdisciplinaridade e ao descompasso entre teoria e prática. Processos formativos por vezes são planejados desconsiderando-se o desenvolvimento profissional dos docentes. Outros, como afirmam Mendes, Cia e Cabral (2015, p. 518), ainda se fundamentam no modelo médico de deficiência, "priorizando o déficit e não o direito e as mudanças escolares, ambientais e curriculares necessárias" (ALMEIDA; ZAMBOM, 2016; BRASIL, 2008; MENDES; MALHEIRO, 2012; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; MIRANDA, 2009).

A literatura em educação especial indica que programas efetivos de formação contínua de professores são aqueles que valorizam a experiência, as demonstrações práticas e as discussões de situações vividas em sala de aula; garantem a autoavaliação do processo formativo, com o apoio técnico dos responsáveis; e são realizados em contexto colaborativo, com participação conjunta de profissionais de diversas áreas, professoras de classes comuns e especializadas, inclusive em situações de pesquisa científica

(CAPELLINI; MENDES, 2004; DESGAGNÉ, 1997; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Considerando que o fenômeno educativo é complexo, multideterminado, e que a deficiência, entendida como produção social, precisa ser abordada por várias perspectivas, consolida-se na literatura e nos contextos educacionais a necessidade de equipes multidisciplinares atuando nas escolas, inclusive com psicólogos. A presença deste profissional na equipe justifica-se pois a questão fundamental de formação do psicólogo é a constituição dos sujeitos, entendida por Zanella (2003, p. 73) "como processo em que, via apropriação das significações produzidas e veiculadas nas atividades que engendram, sujeitos em relação se produzem enquanto singulares e, ao mesmo tempo, coletivos". Por outro lado, a relação entre psicologia e educação no país tem refletido, seja em produções seja em atuações, uma interdependência entre os processos psicológicos e os educacionais, referendados em arcabouços teóricos que privilegiam a concepção histórica e social da constituição humana (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Vale ressaltar que o objeto da psicologia escolar é o encontro entre a subjetividade humana e o processo educacional, e seus objetivos são: a) repensar, junto com os atores escolares, as relações sociais entabuladas neste contexto e o que estas produzem/reproduzem; b) evidenciar as contradições entre as práticas educativas e as demandas dos sujeitos. A Psicologia Escolar Crítica reconhece a complexidade constitutiva dos indivíduos e de processos sociais e fundamenta-se na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento e das suas articulações com a aprendizagem, por considerar as bases históricas, sociais e culturais como gênese dos processos psicológicos. Assim, a psicologia educacional/escolar, como campo de conhecimento e atuação do psicólogo e como área de fundamento da educação, precisa auxiliar a instituição escolar a cumprir o seu papel social (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; CONTINI, 2000; FREITAS, 2008; MATOS; MENDES, 2015; MEIRA; ANTUNES, 2003).

Atualmente, a psicologia está sendo convocada a contribuir para uma melhor compreensão do processo educativo, desvelando mecanismos produtores da exclusão no cotidiano escolar, bem como a responder aos novos desafios relacionados ao convívio, à aprendizagem e ao ensino na diversidade. Uma breve revisão bibliográfica sobre a relação entre inclusão escolar e psicologia escolar no Brasil revela que os estudos apresentam demandas gerais, indicam a necessidade de inserção do psicólogo escolar em órgãos de controle social e nas políticas públicas e apontam para a necessidade de delinear as possibilidades de atuação do psicólogo tendo em vista o favorecimento da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns das escolas regulares (AMAZONAS, 2008; ANACHE, 2010; FREITAS, 2008).

Já o estudo de Matos (2012) busca compreender as especificidades dessas demandas, entre as quais o acolhimento, a avaliação psicológica, as orientações para a prática pedagógica e as atividades regulares e sistemáticas de formação. A autora aponta também que a atuação deverá estar vinculada tanto à dimensão psicoeducativa quanto à socioeducativa, tendo como perspectivas a otimização do processo educativo e inclusivo e a superação de barreiras atitudinais relacionadas aos alunos com deficiência.

Barroco (2012), Piccolo e Costa (2010) e Martins (2011) defendem a Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vygotsky e seus seguidores como uma das principais referências para a formação de professores no contexto da atual política de educação especial na perspectiva inclusiva. A THC pode oferecer subsídios para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, um sujeito cultural e historicamente constituído e que, portanto, não deve ser dividido em partes. Barroco (2007) sustenta a tese de que é preciso considerar os projetos social e educacional soviéticos para se conhecer a riqueza da THC e as possibilidades de sua aplicação na educação e na psicologia em seu tempo e na atualidade. O aprofundamento nas formulações vygotskianas no âmbito da Defectologia, campo privilegiado de explicitação do autor sobre aprendizagem e desenvolvimento, é

imprescindível para a compreensão mais adequada da sua obra. As proposições nesta área não se restringem à luta pelos direitos da pessoa com deficiência, mas advogam a humanização de todo e qualquer homem e a construção de uma nova sociedade.

Várias contribuições da Teoria Histórico-Cultural podem subsidiar uma intervenção do psicólogo voltada para a construção de uma escola que assegure a todos o acesso ao patrimônio cultural historicamente acumulado, merecendo destaque os debates sobre a importância das experiências sociais e da aprendizagem escolar para o desenvolvimento do psiquismo humano e as abordagens sobre deficiências física, intelectual e sensorial.

A teoria oferece subsídios a propostas educativas que objetivam favorecer a autonomia e a aprendizagem das pessoas com e sem comprometimentos orgânicos, pois a ênfase é no sujeito e não na deficiência. As premissas vygotskianas capazes de sustentar o trabalho do psicólogo escolar/educacional no processo formativo de docentes, voltado para a educação inclusiva, apontam para a necessidade de redução da distância entre o nível de desenvolvimento do gênero humano e do homem particular; salientam as interações sociais e a mediação com os outros da sua cultura como pré-requisito para que a criança muito comprometida pela deficiência possa se apropriar daquilo que é humano, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores; asseveram que a deficiência, o déficit ou o defeito biológico só implicará em impedimento se assim a sociedade quiser; e propõem que a educação deve levar pessoas com deficiência a criarem e/ou dominarem vias colaterais de desenvolvimento por meio da compensação, entendida como construção e uso de novos instrumentos que, através de atividades humanas mediadoras, permitirão a esses sujeitos novas apropriações, alavancando suas capacidades e potencialidades, assegurando-lhes a humanização (BARROCO, 2012; VYGOTSKY, 1997; VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2001).

## Objetivos do processo de formação contínua de professores conduzidos pelo psicólogo escolar/educacional

Mas quais objetivos teria o psicólogo escolar ao conduzir processos formativos de docentes que atuam junto a crianças com e sem deficiência, na perspectiva da inclusão escolar? Os trabalhos de Matos e Mendes (2015) e as reflexões e pesquisas realizadas no interior do GPNAI (NASCIMENTO, 2014; NOVAIS, 2016; SANTOS, 2016;) revelaram cinco eixos possíveis: 1) Provocar rupturas conceituais necessárias sobre a proposta inclusiva; 2) Problematizar concepções hegemônicas sobre homem; 3) Favorecer o empoderamento de atores educacionais; 4) Melhorar a qualidade das interações sociais; 5) Construir possibilidades para lidar com as dificuldades emocionais e comportamentais das crianças.

1) Provocar rupturas conceituais necessárias sobre educação inclusiva

A proposição implica na análise da proposta inclusiva dentro do contexto de uma sociedade excludente e a compreensão da inclusão escolar como um processo contraditório, com limites e possibilidades. Acredita-se que o psicólogo escolar poderá, como aponta Martinez (2007), contribuir para uma avaliação crítica da proposta oficial a partir da construção de espaços inter-psicológicos onde haja trocas, confrontação ativa e diferentes compreensões a respeito da atual política, objetivando identificar pontos fortes e fracos e construir sentido para a inclusão escolar. Um profissional comprometido com o processo de construção de escolas inclusivas é um sujeito social que questiona e problematiza as situações vivenciadas, principalmente se for considerado que

sua atuação "tem duas dimensões: uma ética que se compõe pela solidariedade ao outro e com o outro e outra é a dimensão política do compromisso com a transformação social" (CONTINI, 2000, p. 12).

Em outra perspectiva, poderá produzir condições para que professores revejam seus conhecimentos e concepções teóricas em psicologia da educação e construam sentidos subjetivos sobre a capacidade de aprendizagem de qualquer criança; compreendam o papel mediador dos signos e que a sua prática pedagógica, especialmente junto daqueles alunos em situação de deficiência, deve estar voltada para a compensação. Em um processo formativo, é preciso acolher e refletir sobre o medo, o mal-estar e, às vezes, asco, provocado pelo contato com a diferença significativa, a imperfeição, o corpo desviante da pessoa com deficiência; mas também redimensionar o olhar docente sobre a deficiência como sinônimo de falta ou doença. Possivelmente, o conjunto destas intervenções favorecerá o compromisso de educadores com o ensino de todos os seus alunos. A abordagem da THC pode ajudar a desconstruir a ilusão da homogeneidade intercategorial das deficiências, originando concepções críticas sobre as diferenças e consistentes argumentos em defesa do direito à diversidade; pode também ajudar no entendimento da condição da deficiência como diferença, e que diferenças entre indivíduos e grupos que resultam em desigualdades sociais precisam ser combatidas.

2) Problematizar concepções hegemônicas sobre homem

As concepções Biologizante e Psicologizante acerca do ser humano devem ser questionadas em um processo formativo docente para a inclusão. Meira (2012, p. 78) entende por biologização "a utilização de explicações de caráter biológico para descrever e analisar fenômenos que não se encontram no âmbito da biologia", mas no da cultura; enfatizam-se as condições naturais do homem,

dadas, imutáveis, no máximo, influenciadas pelo meio. Nesta abordagem, só é possível afirmar a deficiência de alguém em relação a determinada referência, a um modelo "ideal", intangível de homem típico. A autora caracteriza a psicologização como "a utilização recorrente de explicações de caráter psicológico para descrever e analisar fenômenos, desconsiderando seu processo de produção social" (MEIRA, 2012, p. 91). Aqui, o subjetivismo idealista coloca a dimensão afetiva como um campo que pode ser isolado de outras esferas da vida humana. Ambas as abordagens alimentam posições depreciativas das pessoas com deficiência, resultando em práticas preconceituosos, discriminatórias, segregacionistas e imobilistas.

Para a THC, o homem é um ser que estabelece relações de interdependência com outros, em um esforço comum para a produção de suas condições de existência, transformando a natureza e criando um mundo propriamente humano. Assim, o ser humano é um campo aberto — pelo trabalho — a infinitas possibilidades, sendo necessário ter como referência não um modelo idealizado, mas sua capacidade de transformar a própria realidade. A deficiência, nesta perspectiva, passa a ter como referência uma possibilidade que pode e deve ser objetivamente construída e cuja realização transcende o indivíduo, estendendo-se à sociedade (BARROCO, 2007; SILVA; KLÉIN, 2012).

3) Empoderamento de atores educacionais

Isso significa tentar instituir outras práticas de potencialização dos educadores, "de modo que a presença de alunos, em situação de desvantagem, de qualquer natureza, não seja paralisadora de ações docentes" (JESUS, 2008, p. 75). Uma escuta sensível é necessária para responder à demanda dos educadores por um espaço onde possam expressar suas angústias frente aos desafios

da prática docente e que favoreça sua preparação emocional para lidar com a nova realidade: se comunicar, se relacionar e ensinar, com boa qualidade, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Os desafios perante o discurso *não estou preparado para trabalhar com a diversidade de alunos* envolvem, certamente, a problematização sobre o modo de elaboração das políticas públicas e suas condições de implantação, mas também implicam a valorização dos espaços coletivos, o fortalecimento destes espaços para a comunicação sobre os saberes e fazeres docentes, para a reflexão sobre o que acontece na sala de aula, para, em clima de segurança, correr riscos, levantar hipóteses e criar estratégias. "O coletivo cria vasto campo de confrontos de certezas, de expectativas, de interrogações, que se propagam rompendo com o que estava cristalizado, naturalizado; estar em frente a outros dispara movimentos inesperados, o desconhecido" (MACHADO; ALMEIDA; SARAIVA, 2009, p. 31).

4) Melhorar a qualidade das interações sociais junto a crianças com deficiência

Observa-se nos resultados de pesquisa que, em contextos escolares, existe a necessidade de se intensificarem trocas sociais e melhorar a qualidade da relação entre professores ou colegas e os alunos com deficiência. Docentes enfrentam dificuldades para lidar com o preconceito que se manifesta em classe e para assegurar a igualdade de direitos e deveres, respeitando as diferenças. Práticas de distanciamento, superproteção, infantilização e segregação imposta a alunos considerados público-alvo da educação especial também precisam ser superadas. Refletir sobre as interações sociais à luz da THC pode instrumentalizar os docentes no enfrentamento a estes desafios.

As interações sociais são espaços simbólicos, geradores de conhecimentos, de apropriação de significados e de construção de subjetividades, um elemento fundador, mantenedor ou transformador das sociedades. São fundamentais para o desenvolvimento humano intelectual, afetivo, social ou moral, sem as quais nenhuma criança poderá construir, de uma maneira positiva, as estruturas fundamentais do pensamento e da linguagem. Crianças de uma mesma classe não são iguais, pois possuem potencialidades, limitações e características diversas; as estratégias de pensamento e ação, os recursos utilizados e as informações sobre os problemas com os quais se defrontam também são singulares, em níveis distintos. Portanto, as relações entre elas são assimétricas. Cada criança acrescenta novas competências às existentes na medida em que realiza, no grupo cultural em que está inserida, novas apropriações semióticas, quando tem suas experiências mediadas pelos adultos ou pessoa mais experiente em uma ou mais áreas, tendo a linguagem como principal recurso.

Quanto às interações, o processo formativo estará direcionado à superação da segregação imposta por vários professores aos estudantes com deficiência e à melhoria da qualidade desta interação, já que o distanciamento existente constitui fator fragilizador para o pleno desenvolvimento das crianças; à instrumentalização dos docentes para mediar relações entre pares a fim de minimizar o afastamento dos estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento de seus colegas, de modo que não fiquem debilitados no que tange à importância das trocas interpsicológicas; a modificar práticas de superproteção e infantilização, a partir de reestruturações perceptivas dos docentes sobre os alunos e sua condição; a qualificar os educadores para identificar oportunidades de diálogo com as turmas sobre as diferenças, sobre as características dos alunos com deficiência e para a forma de fazê-lo; a construir práticas coletivas de combate ao

preconceito e às atitudes discriminatórias, assegurando o caráter formativo das interações sociais; a desenvolver habilidades sociais para o trabalho colaborativo com os pais e com as cuidadoras.

Considerando a importante contribuição das trocas nas interações sociais para a Zona de Desenvolvimento Proximal, superar os prejuízos do distanciamento entre alunos com deficiência e seus colegas e professores é tarefa imprescindível (BEYER, 2005, 2010; DAVIS; SILVA; SPÓSITO, 1989; MATOS; MENDES; 2015; NOVAIS; 2015; VYGOTSKI, 1997; VYGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2001;).

5) Formação para lidar com dificuldades emocionais e comportamentais

Docentes demandam um processo formativo que os auxilie a lidar com os sentimentos de tristeza, com a agressividade e com a indisciplina de crianças com deficiência e transtornos nos contextos das escolas que se propõem inclusivas. Entretanto, questões relacionadas às condutas, aos afetos e às emoções exigem esforço para a construção de uma nova forma de entender a subjetividade no contexto da educação, afastando-se de elaborações idealistas, que desconsideram a base material, objetiva e relacional na constituição dos sujeitos e excluem as práticas educativas como possíveis participantes na produção e manutenção dos comportamentos e desempenhos dos alunos. Faz-se necessário identificar e compreender os elementos subjetivos articulados com as múltiplas determinações envolvidas no processo de produção dos problemas emocionais e comportamentais, que podem ser evidenciados, se manifestarem ou ainda serem criados na escola. Nesta perspectiva, a formação deve possibilitar a compreensão de que os sistemas de relações que se dão entre os membros da instituição, os estilos de gestão,

os valores, as normas, o clima emocional da escola e as práticas pedagógicas constituem importantes fatores que influem, direta ou indiretamente, nos modos de agir dos integrantes do coletivo escolar e nos seus estados emocionais.

Professores podem aprender a considerar as características positivas dos alunos com comportamento disruptivo e se sentiram capazes de promover mudanças no comportamento dos alunos por meio da modificação do ambiente no qual esse aluno está inserido. Outro objetivo é garantir a socialização de estratégias para que os docentes aprendam a lidar com situações de indisciplina, onde se prevê a aplicação de sanções por reciprocidade para aqueles que rompem os laços de solidariedade com o grupo social, como prevê Vasconcelos (2004). O psicólogo pode capacitá-los para atuarem em colaboração com auxiliares e familiares, dentro de um projeto coletivamente construído (MEIRA; ANTUNES, 2003).

## Considerações finais

No contexto de sociedades produtoras de desigualdades, como a brasileira, a inclusão de pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular pode ser compreendida como um movimento contraditório, mas de resistência à exclusão e à violência historicamente sofridas pelos indivíduos nesta condição. Assegurar avanços efetivos ao processo de implementação da proposta inclusiva significa universalizar o acesso de crianças e jovens com deficiência à escola; exige a produção de conhecimentos e instrumentos capazes de superar as limitações impostas pela condição orgânica; implica a ampliação e a diversificação das equipes técnicas nas escolas; a revisão dos modelos formativos e a qualificação dos educadores para uma atuação mediadora mais competente. Estas ações estão condicionadas à vontade política, à decisão do poder público de investir recursos

materiais e humanos para a superação de barreiras conceituais, materiais, administrativas e atitudinais. Assim, o foco das ações da comunidade escolar deve estar na denúncia das deficiências da sociedade, no empoderamento de indivíduos em situação de desvantagem e na conquista de suporte humano diversificado nos sistemas de ensino, nas escolas e aos docentes.

Os desafios relacionados à convivência, ao estudo e ao trabalho na diversidade envolvem a elaboração de uma análise dialética dos determinantes objetivos da realidade material e concreta, novas apropriações teórico/conceituais; demanda uma compreensão mais ampliada e contextualizada da proposta inclusiva e a construção de uma dinâmica escolar com espaço para escuta e reflexões sobre o impacto provocado pela deficiência na sociedade e nas pessoas sem esta condição; espaço para o risco, para o pensar hipóteses e estratégias de forma coletiva. Nesse sentido é necessário, entre outros aspectos, investir na formação dos docentes para a educação inclusiva, tendo como ponto de partida o conhecimento de suas demandas específicas, uma formação contínua e permanente. Uma formação que possibilite a estes educadores, como principais atores escolares, indagar-se e avançar nas estratégias de ensino que focalizem as potencialidades dos alunos com deficiência.

É sabido que o psicólogo escolar pode colaborar com os processos de avaliação para identificação, caracterização e encaminhamento de alunos; avaliar as condições que produzem a queixa escolar, realizar observações em sala de aula para identificação dos problemas ligados à aprendizagem, ao desenvolvimento, ao comportamento e às emoções das crianças e sugerir alternativas de solução. Mas, neste momento histórico da realidade educacional brasileira, o psicólogo escolar/educacional que atua na perspectiva crítica está sendo desafiado a responder a demandas docentes decorrentes da educação inclusiva; a construir espaços formativos a partir de elementos teóricos já desenvolvidos, críticos, que apreendam a totalidade dos

fenômenos em suas múltiplas determinações e que entendam a sociedade como um movimento de vir a ser. Um psicólogo que entenda a relação do homem com a sociedade como de mediação recíproca, o que significa que "fenômenos psicológicos só podem ser devidamente compreendidos em seu caráter histórico; que perceba o ser humano como sujeito que pode ter um papel ativo no processo histórico" (MEIRA; ANTUNES, 2003, p. 17).

Nesta perspectiva, a Teoria Histórico-Cultural pode subsidiar esta formação, complementada pelos estudos vygotskianos relacionados aos processos de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência. Teóricos da Psicologia Escolar Crítica, que fundamenta-se na THC, são capazes de contribuir com processos formativos em que os professores possam expressar suas angústias diante das dificuldades para se comunicar, se relacionar ou trabalhar com alunos considerados público-alvo da Educação Especial, criando espaços que favoreçam sua preparação emocional para lidar com uma nova realidade: ensinar com qualidade a esses estudantes. Um lugar de interlocução coletivo para circulação dos sentidos que os educadores atribuem ao não saber, mediando processos relacionais e intersubjetivos, tendo em vista a ressignificação dos discursos instituídos e a construção e a apropriação de novos sentidos.

O fim último desta formação seria o fortalecimento dos docentes como atores sociais imprescindíveis nas lutas cotidianas pela transformação das escolas públicas em espaços acolhedores, críticos e reflexivos; o empoderamento de professores que buscam, coletivamente, assegurar condições de ensino adequadas e o direito das pessoas com deficiência à diferença e à apropriação do patrimônio cultural historicamente construído; a articulação dessas batalhas à luta por uma sociedade realmente justa e humana, na qual não precisaremos mais adjetivar a educação como inclusiva, pois ela se constituirá efetivamente como um bem comum.

**Referências**

ALMEIDA, M. L.; ZAMBON, G. F. O. Gestão da educação especial e formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar. *In*: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. de. (Org.). **Educação especial**: políticas e formação de professores. Marília, SP: ABPEE, 2016. p. 137-158.

AMAZONAS, M. P. A. **Psicologia escolar e deficiência mental**: um olhar sobre a inclusão. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em: www.webposgrad.propp.ufu.br/.../producao_detalhe.php?. Acesso em: 3 maio 2018.

ANACHE, A. A. Psicologia escolar e educação especial: versões, inserções e mediações. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 73-93, mar. 2010. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BA1091C82-AE1A-496F-964F-6CEC98985A77%7D_EmAberto83_miolo_sem_marcas.pdf. Acesso em: 20 jun. 2010.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 393-402, jul./set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/11.pdf. Acesso em: 2 mar. 2018.

BARROCO, S. M. A **Educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vygotski:** implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. 2007. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2007.

BARROCO, S. M. S. Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: BARROCO, S. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA. T. S. A. (Org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá, PR: Eduem, 2012. p. 41-66.

BEYER, H. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? **Cadernos**, Santa Maria, RS, n. 26, 2005. Disponível em: http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a7.htm. Acesso em: 8 maio 2018.

BEYER, H. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/Seesp, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de

licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015b.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. A formação continuada de professores para a diversidade. **Educação**, Porto alegre, v. 54, n. 3, p. 597-, 2004.

CONTINI, M. de L. J. O psicólogo e a promoção de saúde na educação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 20, n. 2, 2000.

DAVIS, C.; SILVA, M. A. L.; ESPÓSITO, Y. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 49-54, 1989.

DESGAGNÉ, S. Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa. **Université Laval**, Québec, v. 23, n. 2, p. 371-393, 1997.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREITAS, S. N. Considerações acerca da produção de artigos científicos em educação especial: uma análise da Revista Educação Especial CE/UFSM. *In*: MENDES, E. A.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. (Org.). **Temas em educação especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira Martins, 2008. p. 56-72.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M. Formação de professores para inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, E. A.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. (Org.). **Temas em educação especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira Martins, 2008. p. 75-82.

MACHADO, A. M.; ALMEIDA, I.; SARAIVA, L. F. O. Rupturas necessárias para uma prática Inclusiva. *In*: **Educação Inclusiva**: experiências profissionais em psicologia. Brasília, DF: CFP, 2009. p. 21-36.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINEZ , A. M. O psicólogo e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In CAMPOS, H. (Org). **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas.** Campinas: Alinea, 2007. P. 109-133.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educa**ção escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 247 f. Tese. (Livre-Docência em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun. 2014.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, SP, v. 21, p. 620-720, 2015.

MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor em educação especial. **Revista Integração**, Brasília, DF, ano 14, v. 24, p. 12-17, 2002.

MENDES, E. G. Pesquisas sobre Inclusão Escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, p. 1-11, 2008.

MENDES, E. G.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educere**, Cascavel, PR, v. 2, n. 4, p. 113-12, 2007.

MENDES, E. G.; CIA. F.; CABRAL, L. S. A. O atendimento educacional especializado e a formação de professores especializados: conclusões. *In*: MENDES, E. G.; CIA. F.; CABRAL, L. S. A. **Inclusão escolar e os desafios para formação de professores em educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzine/ABPEE, 2015. p. 513-528.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MENDES, E. G; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? *In*: MIRANDA, T. G. O; GALVÃO FILHO, T. A. F. (Org.). **O professor e a educação**

**inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-366.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.) **Psicologia escolar**: teorias e críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MEIRA, M. E M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia históriocultural. *In*: FACCI, A. G. D; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.). **A exclusão dos excluídos**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá, PR: Eduem, 2012. p. 75-106.

MIRANDA, T. G. Formação docente continuada: uma exigência frente a proposta da educação inclusiva. *In*: MARTINS, L.A.R. *et al.* (Org.). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos.** Natal: EDUFRN, 2009. p. 113-124.

NASCIMENTO, S. P.; MATOS, S. N. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 6., 2014, São Carlos. **Anais [...]** Formação de professores das salas de recursos multifuncionais de um município do interior baiano. São Carlos: UFSCar, 2014.

NOVAIS, V. C. B. **Crianças com deficiência intelectual que frequentam os anos iniciais do fundamental nas escolas regulares da zona urbana do município de Poções especiais e seus pares em creches inclusivas.** 2005. 87 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2016.

PICCOLO, G. M.; COSTA, V. B. da. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 4., 2010, São Carlos. **Anais [...]** A

defectologia em Vygotsky: contribuições à Educação Especial. São Carlos: UFSCar, 2010. p. 5243-5257.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Para além do natural: contribuições sociológicas a um pensar sobre a deficiência. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Marília, SP: ABPEE, 2012. p. 53-92.

RAMOS, D. M.; SILVA, S. S. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 8., 2003, Londrina. Análise das produções publicadas nos anais do V CBEE segundo a temática formação de professores em educação especial. **Anais [...]** Londrina, PR: UEL, 2003. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT08-2013/AT08-009.pdf. Acesso em: 6 set. 2017.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SILVA, G. L. R.; KLEÍN, L. R. Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade. *In*: BARROCO, S. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA. T. S. A. (Org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá, PR: Eduem, 2012. p. 23-40.

VASCONCELLOS, C. S. dos. **(IN)Disciplina:** construção da disciplina consci-ente e interativa em sala de aula e na escola. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VYGOTSKY, L. S. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V:** fundamentos de defectología. Madrid: Viso, 1997. p. 11-40.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvi-mento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

ZENALA, A. V. Reflexões sobre a Atuação do(a) Psicólogo(a) em Contextos de Escolarização Formal. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 23, n. 3, 2003.

# As práticas inclusivas na sociedade: pressupostos para uma inclusão compreensiva[11]

PATRÍCIA CARLA DA HORA CORREIA

## Introdução

A sociedade parece sensibilizar-se com o discurso da inclusão, mas se contradiz na medida em que ocorre a massificação de valores que ele incorpora, mostrando-se adormecida diante dos efeitos que esta produz diante das pessoas com deficiência. Fala-se em inclusão, mas a ação está muito longe de concretizar-se em uma coletividade que necessita reaprender o sentido de uma sociedade para todos. A necessidade de uma comunidade inclusiva é crescente para que se possam superar os obstáculos que impedem esse processo, como as barreiras arquitetônicas, sociais, interpessoais e intrapessoais. Essa comoção inclusiva conduzirá a um processo crescente de diminuição e, quem sabe, de aniquilação da discriminação, contribuindo, dessa forma, para o processo de humanização pela compreensão do homem em sua totalidade.

[11] Este artigo é parte integrante da tese de doutorado *Modos de coMviver do índio com deficiência*: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé, de Patrícia Carla da Hora Correia (2013).

Este artigo tem o objetivo de compreender a importância da inclusão compreensiva que se organiza e se materializa a partir de práticas de inclusão na sociedade, que surge a partir da seguinte inquietação: como as práticas inclusivas que se realizam na sociedade podem contribuir para a organização de uma inclusão compreensiva?

Assim, como objetivos específicos, tem-se: discutir a inclusão enquanto meio para a concretização do processo de convivência entre sujeitos, apresentar a inclusão e a exclusão num processo de relação intraespecífica e altercar a inclusão compreensiva como condição para a concepção da humanização.

A intenção é trabalhar a inclusão como partilha, naquilo que ela pode fazer em comum a partir do vínculo que se firma com a rede que se cria na convivência. É justamente essa inclusão que deve ser a base para o que as pessoas têm de diferente; é o que se pode chamar de ontologia social, isto é, discutir a relação educativa das práticas inclusivas com a realidade material e social.

## A inclusão no processo de convivência humana

Discutir a inclusão, hoje, apresenta-se como meio comum e necessário nas questões sociais. Entretanto, a vida que se apresenta para a pessoa com deficiência não permite o exercício da sua cidadania. Muitos professores, por exemplo, dizem que aceitam a inclusão, mas, quando chega a hora de planejar, de organizar uma avaliação ou a metodologia, não conseguem se afastar do viés técnico e se aproximar da discussão humana que garanta ao sujeito a emancipação. Por mais que se diga que a nossa escola não é homogênea, e a discussão dos profissionais da educação sustenta isso, a sua prática está longe de representar essa afirmação, ficando apenas no plano das ideias.

Para se garantir a convivência humana com dignidade e justiça social, é necessário compor uma nova melodia na configuração de existência, que determine a maneira de agir e interagir com o ambiente. Talvez não se precise chamar de nova, porque provavelmente a inclusão sempre teve esse viés; entretanto, nem sempre essa obliquidade satisfaz a economia, o mercado, as diversas práticas. O seu resgate é hoje necessário e faz com que o homem possa se descobrir enquanto humano e sujeito no mundo, percebendo-se como homem que se humaniza quando estabelece um contato genuíno com o outro sujeito. Constrói-se, transforma-se e descobre-se homem, à medida que se exercem papéis nessa trama da vida, quando se estabelecem redes de relações geradas a partir da convivência. Como negar, então, à pessoa com deficiência o contato com outros sujeitos, se a concepção aqui aceita é a de que se cresce e se humaniza em contato com o outro? Esse talvez seja o verdadeiro sentido da inclusão. Para que incluir, se não se acredita que o estar junto é primordial para o desenvolvimento do ser? É claro e evidente que o tipo de contato, de partilha e de convivência é que determina certo tipo de homem que fará parte da sociedade. Que humano se pretende formar?

As práticas inclusivas que se estabelecem na sociedade irão gerar um substrato firme para o fortalecimento de pessoas que partilham, que trocam, que convivem, e isso se consubstancia em inclusão compreensiva, que gera uma nova conjuntura, uma estrutura em rede em que todos são responsáveis, em que todos são coadjuvantes no que acontece no coletivo. Assim, por inclusão compreensiva[12] se compreendem as

> [...] práticas de inclusão que se estabelecem a partir de determinadas contingências sociais, familiares e econômicas que permitirão que

[12] Termo criado pela autora (CORREIA, 2013).

> se tomem decisões que ajustem os problemas e ambientes específicos próprios a cada situação, compreendendo assim a inclusão como fenômeno da relação cultural entre mundos distintos, quer sejam externos ou internos. (CORREIA, 2013, p. 6).

Essas práticas acontecem no cotidiano e são firmadas e alicerçadas em processos estruturados e estruturantes que ocorrem por organizar baldrames que passam a fazer parte do DNA das ações humanas, por acontecerem invariavelmente nas relações entre os seres. Elas incidem nas interações com o meio, onde estão presentes experiências contínuas que se tornam naturais, e isso constitui a organização de uma inclusão que se tornará permanente aos poucos pelo fato de tanto acontecer. Naturalizar-se-á por tanto existir.

A inclusão compreensiva contribuirá para um entendimento de que as práticas inclusivas aos poucos se tornam processo que se naturalizam e podem, dessa forma, configurar a inclusão que se almeja na sociedade. Aquela que aceita as diferenças, fortalecendo alteridades, e que permite que se venha a acreditar na humanidade dos homens. Nesse sentido, essa ideia faz com que professores, por exemplo, possam encarar a sua labuta diária com mais resignação, pois estarão conscientes de que o seu fazer pedagógico diário, que se constitui em práticas, ora isoladas, ora solidárias, possam se formatar em amostras de inclusão.

Neste sentido, as questões sociais, econômicas e familiares que surgem em nosso cotidiano determinam relações entre ideologias diferentes, o que configura modos de conviver na sociedade, produzindo, portanto, uma inclusão compreensiva que considera culturas diferentes para existir.

Esta ideia é coerente com a concepção vigotskiana, que defende os pressupostos do materialismo dialético, enfatizando que, no processo de humanização, existe uma associação entre o social e o biológico. O homem só se constitui como tal pelas interações com o meio; portanto, o desenvolvimento das suas estruturas se

dá pela experiência histórica e cultural. Nesse processo, conforme o indivíduo introjeta os contornos culturais apresentados pela sociedade, metamorfoseando-se, interfere em seu ambiente e na sua cultura. Dessa forma, deve-se entender que compreender a inclusão considerando esses contornos faz com que esta se apresente de forma mais cautelosa e prudente, principalmente considerando que quem estudou nas décadas de 1960, 1970 e 1980 viveu em uma época em que a escola tradicional e tecnicista ainda alimentava a formação com ideias compartimentadas e fragmentadas, quando o professor era a pessoa principal do processo, quando a escola era organizada e quem não se ajustava estava à margem de uma sociedade individualizadora, estratificada e hegemônica.

A inclusão compreensiva surge como aquela que considera esses momentos vividos por grande parte da população atual como ritos que foram consolidados e que hoje, com a pós-modernidade, precisam ser descristalizados e reestruturados para o encontro da *nova* sociedade que se situa na solidariedade, na humanização e na inclusão de alteridades outras e distintas. Diante dessa situação, a inclusão compreensiva, que se configura a partir de práticas de inclusão, vai aos poucos se consolidando e perfazendo um papel de consualizadora e apaziguadora das relações quando a crise entre a ideia tradicional, instrucional e passiva estiver em confronto com as ideias humanitárias, proativas e inclusivas.

Nesse sentido, Maturana e Varela (1995, p. 34,) afirmam que se deve

> [...] refletir na condição humana como uma natureza cuja evolução e realização está no encontro do ser individual com sua natureza última que é o ser social. Portanto, se o desenvolvimento individual depende da interação social, a própria formação, o próprio mundo de significados em que se existe é em função do viver com os outros. A aceitação do outro é então o fundamento para

> que o ser observador ou autoconsciente possa se aceitar plenamente a si mesmo.

O desenvolvimento humano se dá pela acumulação de experiências com o meio social. Desse modo, o homem não só é criado por esse meio social, como também é um agente ativo na elaboração de variados contextos sociais. Deve-se ressaltar que não se trata de um processo de aglutinação, mas de interação dialética entre a cultura e o fator biológico, entre as estruturas mentais do sujeito e as relações que elas têm com o meio. Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento do sujeito humano e de sua singularidade se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social.

Para a formação do humano, estabelece-se um emaranhado de relações com o meio, existindo a necessidade de uma constante interação. Essas interações podem tanto acontecer de forma a ajudar o outro a crescer com base em partilhas, participação e convivência, como também reprimir o outro. Duarte (1996) aponta duas situações na condição de vida do sujeito: as esferas não cotidianas e as cotidianas. As que se referem à vida não cotidiana são as de dimensão filosófica, sociológica, antropológica, pedagógica, e as esferas cotidianas são aquelas que dizem respeito às práticas, interações e ações do sujeito, baseadas, é claro, nas esferas do não cotidiano.

É a relação entre os aspectos não cotidianos e cotidianos que estruturam a vida em sociedade, firmando vínculos e criando redes de convivência, pois se sabe que toda ação é respaldada por um arcabouço teórico que não se quer neutro, mas é o que move a atuação do sujeito no seu espaço; daí, somente entender-se-á a coMvivência (aspectos do cotidiano) se houver o entendimento do não cotidiano que envolve a ação.

Vygotsky (1993) nos leva a examinar os aspectos que conduzem o homem a conviver, permitindo assim que lute por seus direitos, tentando fugir do domínio do condicionamento

estímulo-resposta, como pregava Pavlov, reestruturando e encontrando possíveis saídas para as diversas situações de vida por meio de mediadores do cotidiano e do não cotidiano, o que levaria esse mesmo homem a viver na sociedade, respaldando a concepção do homem como ser inacabado, conjunto de possíveis, feixe de possibilidades, através do estabelecimento de vínculos e redes de convivência.

Nesse sentido, o estudo da teoria socio-histórico-cultural de Vygotsky (1984, 1993, 1999) contribuiu para a construção de uma abordagem crítica e historicizada que busca ultrapassar a dicotomia entre a teoria proclamada e a prática realizada, para ir às raízes do problema, que estão na vinculação da prática a uma determinada concepção de mundo, mediada por uma teoria que, de fato, guia a prática.

Na verdade, a não compreensão da dinâmica dos aspectos do não cotidiano tem respaldado a construção de uma concepção de homem e de mundo. Por isso, existe a urgência na elaboração de um corpo teórico mediador entre o âmbito dos fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos e o âmbito dos estudos do cotidiano. Acredita-se que a teoria socio-histórico-cultural possa dar o suporte necessário com o seu corpo teórico mediador, acreditando que a formação do indivíduo deve ser concebida como um processo essencialmente histórico.

A apropriação da cultura é mediatizada socialmente por pessoas que estimulam e organizam a relação sujeito-objeto, e isso propicia uma atividade social de formação de atitudes, hábitos, conhecimentos, valores e capacidades, e este processo faz com que o indivíduo seja ativo no processo de apropriação cultural, pois o homem se relaciona com os objetos da sua cultura, mas esta relação acontece mediante a interação com os outros sujeitos e com os vínculos estabelecidos. Portanto, a pessoa com deficiência não poderá ficar separada da convivência de sua cultura, e esta convivência deverá garantir o desenvolvimento da subjetividade do sujeito, pois os objetos da sua cultura atuam como mediadores sociais no processo do conhecimento.

## A inclusão e a exclusão: relação intraespecífica das convivências

A discussão sobre inclusão e exclusão está em permanente construção. Elas são determinadas pelas relações que ocorrem entre os seres humanos. Relações ecológicas intraespecíficas, considerando o termo utilizado pela biologia, são relações que acontecem entre os seres da mesma espécie. Essas relações ainda se subdividem em relações intraespecíficas harmônicas e desarmônicas, sendo que nas primeiras todos os participantes se beneficiam das relações estabelecidas e nas últimas apenas um ser será beneficiado.[13] Analogamente a esses conceitos, na exclusão temos uma espécie de relação intraespecífica desarmônica em que podemos citar a competição que se apresenta com limitação de espaço e de recursos e na qual apenas um ganha, o mais forte, o mais voraz, o mais "completo", sendo os mais fracos literalmente eliminados e, assim como acontece com a pessoa com deficiência, segregados, separados, marcando em seus corpos defeitos e debilidades que são sociais, e não da pessoa humana. Neste tipo de relação, na convivência não acontece a complementariedade de corpos, o enlace e a fusão coletiva, como se procura na inclusão.

Já a inclusão pode se equiparar com a relação intraespecífica harmônica, em que os corpos se unem anatomicamente, buscando a especificidade de papéis dos corpos, considerando as alteridades, mas ponderando a necessidade de cada sujeito na humanidade. A presença de cada ser no mundo não é forjada, mas acontece para se tornar parte de um todo complexo que une os seres em uma fusão perfeita.

O processo de inclusão tem que vislumbrar, em primeiro estágio, a pessoa e, depois, quais as suas contribuições para o

[13] Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/biologia/relacoes-intra-especificas.htm. Acesso em: 10 jan. 2018.

mundo vivido. Essa é a verdadeira descoberta do humano, se este se encontra interagindo na sociedade e descobrindo-se cada vez que interage nesse meio. Segundo Lukács (1981), a ação dos indivíduos influencia a história da humanidade. O humano age sobre a sociedade e a sociedade age sobre o humano. Esse movimento é o que permite que nenhum ser humano passe por esse espaço sem ser notado, pois a sociedade se constrói e reconstrói a partir desse envolvimento, que é determinado pela ação humana. Assumir outra concepção é estar assinando a exclusão, é assumir um processo de regressão, impedindo o outro de exercer plenamente os seus direitos e deveres. A exclusão, portanto, tem um caráter mais sociocultural que econômico.

A exclusão, em primeiro lugar, tem um sentimento de generalização: quem foge às diretrizes gerais está fora da regra. Assim, as singularidades, as diferenças que constroem o *gênero humano em si* [14] (LUKÁCS, 1979), não são consideradas, e toda a organização da sociedade é realizada sem pensar nas diferenças: as escolas, as praças, os supermercados, as bibliotecas, os transportes, a televisão. Tudo obedece a uma ordem que foi estabelecida no momento da organização das sociedades.

É evidente que, hoje, os princípios inclusivos estão sendo trabalhados em todos os segmentos da sociedade. Indubitavelmente, este é um desafio ambicioso para a sociedade contemporânea, já que se está lidando com uma sociedade cada vez mais individualista e segregadora, usada como mecanismo de controle social (MÁRKUS, 1974). É necessário pensar a inclusão como transformação interior de cada cidadão, que, envolvendo uma questão subjetiva, remete ao comprometimento e à participação social e coletiva.

---

[14] Lukács (1981) situa o gênero humano em si e o para si. O para si está ligado à conservação do *status quo* social, enquanto o em si liga-se à autoafirmação humana, é o desenvolvimento da personalidade livre, autônoma.

## A inclusão compreensiva como concepção de humanização

A convivência entre os seres humanos se dá a partir da realidade interpretada, assimilada e compreendida, baseada na subjetividade do sujeito e nas relações que ele consegue estabelecer com o meio que o cerca, que se mantém a partir dos vínculos que se estabelecem, determinando as redes de convivência. Lukács (1981, p. 44-45) diz que

> O gênero humano é a síntese da individualidade e da generalidade da espécie humana. É critério de referência do desenvolvimento humano, por isso a síntese do desenvolvimento da personalidade do indivíduo particular, situado historicamente, e do desenvolvimento humano como um todo.

Assim, considerar a individualidade humana na coletividade é prioridade da inclusão. É importante considerar que cada ser existe para exercer um papel de complementariedade, de conjunção com os outros indivíduos. Este enfoque pode se configurar como um dos mais arriscados e críticos quando se fala de inclusão, pois envolve, acima de tudo, o querer, mais do que a apropriação de técnicas, item também relevante, que fica em segundo plano quando se aborda a subjetividade. A inclusão realmente precisa ser pensada e incorporada para que, a partir dela, possam ser organizados planos de ação que venham mudar a prática. Contudo, existe uma cadeia de elementos comuns que configuram pressupostos da inclusão. É necessário assumir o princípio de inclusão compreensiva e agir conforme as possibilidades, não como tentativas de reparação, mas como alternativas para incluir mais pessoas, considerando o seu ambiente social, econômico e educacional.

Esta visão exige a organização de programas e estudos diversificados criando jurisprudência à medida que as situações vão sendo colocadas, nunca como um pacote pronto e acabado, mas com a perspectiva de uma atuação que se respalde em uma teoria que realmente guie a prática e considere as diferenças presentes nos seres humanos.

Como eixos norteadores para uma inclusão compreensiva, apresentam-se:[15]

1. a análise dos aspectos cotidianos e não cotidianos que organizam e mantêm os contextos (DUARTE, 1996);
2. a apropriação da teoria socio-histórico-cultural como fundamento científico que respalda a unidade entre o social, o psicológico, o educacional e o cultural (VYGOTSKY, 1984, 1993, 1999);
3. o diagnóstico da dinâmica das instituições sociais e a organização de sistemas de influências educativas que integrem e ordenem a família, a escola e a comunidade como um todo (VYGOTSKY, 1984, 1993, 1999);
4. o entendimento de que o gênero humano, no processo de interação, transforma e é transformado e que nunca passará despercebido (LUKÁCS, 1981);
5. a coMvivência entre os seres humanos como estratégia para a construção da história (MÁRKUS, 1974);
6. a humanização como um processo interminável de construção (DUARTE, 1996).

A inclusão compreensiva remete a uma inclusão mais democrática, uma vez que reconhece as dificuldades presentes nas limitações das pessoas com deficiência e busca compensá-las ou corrigi-las a partir de mudanças nas estruturas sociais, familiares e econômicas que permitirão que se tomem decisões que ajustem

[15] Eixos norteadores organizados pela autora.

os problemas e ambientes específicos próprios a cada situação. Para tanto, deve-se entendê-la como um processo de construção contínua e com raízes paradigmáticas a partir das condições sociais estabelecidas.

É por isso que a inclusão compreensiva se apresenta como uma alternativa na atualidade, pois nesta luta incessante acaba-se excluindo, através de ações de combate, a própria inclusão.

É necessário entender que a inclusão é, para o gênero humano, hoje, um processo complexo que está sempre margeado por valores e dogmas que foram construídos de geração em geração, sendo muitas vezes mascarado por disfarces sociais ou *antissociais* que buscam embelezar uma política muitas vezes anti-humana. A inclusão compreensiva dá clareza a esses fatos e dota o sujeito de juízos sobre o processo inclusivo, conduzindo a um entendimento de que a inclusão acontece a partir de atitudes que se tornam práticas, à medida que vão acontecendo e se incorporando ao contexto, objetivando a resolução de situações do cotidiano. Atitudes que muitas vezes passam despercebidas por todos os envolvidos são criadas em função dos vínculos que se estabeleceram nas redes de convivência.

## Considerações finais

## Em tempos de inclusão compreensiva

A convivência entre os seres humanos constitui uma necessidade vital. Assim como beber água é importante para a sobrevivência humana, também o é conviver com o outro. Esta performance, mesmo sendo inerente ao homem, é muito difícil, pois traz prerrogativas que interferem na vida social, cultural e política do sujeito. Portanto, é difícil admitir que aprender a viver junto esteja na pauta das discussões em pleno século XXI.

Aprender a viver com o outro é imperativo para se chegar à concepção de humanização. Para Vygotsky (1999), o homem só se torna homem em contato com outro homem, portanto, precisa interagir com o outro para que possa, dessa forma, construir a história. No caso da pessoa com deficiência, isto se fortalece ainda mais à medida que se sabe que esta pessoa precisa desenvolver aspectos biopsicossociais que se desenvolvem somente nesta interação. Assim, a inclusão, para se estabelecer, requer um princípio que se considera primordial para a humanização do sujeito: o viver junto. A célebre frase "O homem é um ser social", de Aristóteles (fragmento 1252), vem reforçar a discussão sobre a inclusão, pois incluir é viver junto, é criar vínculos e laços. É viver considerando as suas singularidades, individualidades, diferenças e semelhanças, e colocar isto em prol da sociedade. O ser humano como ser pensante, para crescer e se desenvolver, precisa estar em contato com os seus semelhantes, pois os valores, crenças, saberes e práticas são passados e ressignificados nesses contatos.

A própria Bíblia Sagrada, no livro do Gênesis 2:18, traz essa mesma concepção, enfatizando que "[...] não é bom que o homem esteja só [...]" (ALMEIDA, 2014); sempre, como espécie humana, precisará do outro para se constituir como humanidade. Aristóteles (fragmento 1252) apresenta, como razão primeira para a união, a sobrevivência, pois o homem necessita de agrupamentos para resolver questões que ele somente resolve nesse envolvimento, e no intercâmbio sana as necessidades que o próprio homem apresenta. Neste processo, apropria-se da sua humanidade e, à medida que transforma é transformado, num constante devir.

Entretanto, as necessidades humanas, margeadas por processos de interação com outros sujeitos, geram desenvolvimento histórico, com a organização de redes de convivência que conduzirão o sujeito a fazer parte da sociedade. Assim, não há como impedir a participação de pessoas com deficiência no espaço escolar, por exemplo, já que, ao interagir, o homem se apropria e cria instrumentos que servirão de aparato social para suprir as suas

necessidades e as de seus semelhantes. Assim, consequentemente, nunca deixará desapercebido o seu existir (LUKÁCS, 1981).

O processo de humanização do homem depende do momento histórico vivenciado por cada povo. Neste processo de humanização, o homem deve ser inserido num meio ecológico, no qual vive e no qual interage. Nesse processo de humanização, é necessário um enfoque sistêmico, envolvendo todos os aspectos referentes à construção do homem, organizando um espaço social para todas as pessoas, independentemente de suas dificuldades e diferenças. Nesse sentido, Skliar (1997) afirma que a diferença promove movimento-ação e conduz o ser humano à tomada de decisões, o que orienta as práticas de inclusão ou exclusão, influenciando o processo de humanização do homem.

Rodrigues *et al.* (2005, p. 35) apontam como inclusão "o processo de reconhecimento e respeito das diferentes identidades [...] e uma cultura institucional que aproveita estas diferentes identidades para o benefício de [...] todos". A inclusão deve constituir-se como elemento mediador nas diferenças existentes entre os sujeitos e, dessa forma, reforçar a alteridade como elemento fundante, para que se estabeleça uma convivência harmoniosa entre os seres.

Assim, a organização de políticas para a inclusão acontecerá de forma mais coerente, não com a prerrogativa de dar certo, mas com tentativas de acerto, considerando a pessoa humana como sujeito ativo e que precisa ser respeitada, pois o mais importante é a interação e a convivência, "[...] não é possível transformar a sociedade sem um verdadeiro convívio com a diferença" (CORREIA, 2002, p. 93).

A inclusão se dará em função das relações que acontecem. Ela é fruto da relação cultural entre os seres humanos. Já foi comprovado que as pessoas sem deficiência se enriquecem no convívio com pessoas com deficiência, pois conseguem, juntas, desenvolver habilidades, atitudes, reforçando na comunidade o aprender a viver junto.

No processo de revitalização e disseminação da cultura é importante a ideia de viver junto, e o novo paradigma a desvendar e talvez a incorporar é a atuação nesse processo de pessoas com deficiência. Como elas poderiam contribuir com a sociedade? Com esta inquietação, a inclusão compreensiva proporciona um olhar mais consciente e ponderado às situações encontradas, uma vez que os aspectos do não cotidiano devem ser desvelados e analisados à luz dos aspectos do cotidiano, buscando entendimentos, às vezes coerentes para uns, às vezes incoerentes para outros, mas que são construídos a partir de uma convivência que sedimenta um terreno mais firme.

A inclusão conduz a uma comunidade mais coerente e articulada. Stainback (1999, p. 54) enfatiza que "[...] uma comunidade consciente desenvolve-se quando as pessoas usam ciclos de aprendizagem interpessoal,[16] a fim de desenvolver uma arquitetura do social [...]".[17] O mais apropriado é que a sociedade comece a se envolver com as pessoas com deficiência, fazendo com que surja a necessidade de novas configurações de adaptação do espaço físico, das ações educacionais e das consciências, e isso gerará formas individualizadas de lidar com as diferenças.

A arquitetura do social, sendo desenvolvida em espaços e tempos vivenciados e compartilhados por todos, significa espaços e tempos de crescimento e transformação, pois são ambientes de resoluções de problemas e conflitos, e este fato provoca aprendizagem interpessoal sob a prática cultural ali estabelecida. As relações aparentes e não aparentes geram a necessidade de papéis sociais que fortalecem o gênero humano em si.

Diante desta concepção, a pessoa com deficiência tem o seu lugar no espaço, uma vez que é considerada como pessoa

[16] O ciclo de aprendizagem interpessoal incorpora uma consciência abrangente, novas habilidades e capacidades pessoais e objetivos mais elaborados.

[17] Arquitetura do social: são os limites, os relacionamentos e as estruturas que organizam o espaço, o tempo, os talentos e a sua parte financeira (STAINBACK, 1999).

com singularidades e diferenças (STAINBACK, 1999). Assim, aceitando a concepção de inclusão compreensiva, é possível discutir uma organização social que promova a busca da equidade, da igualdade e da tolerância, contribuindo para o desenvolvimento de potencialidades biopsicossociais que se configura em estruturas para que as pessoas possam viver mais e melhor.

**Referências**

ALMEIDA, João Ferreira de. (Tradutor) **Bíblia Sagrada**. Edição revista e atualizada, 2ª edição. Barueri – SP. Sociedade Bíblica do Brasil. 2014. 1400p.

CORREIA, P. C. da H. **Modos de CoMviver do índio com deficiência**: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé. 2013. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

CORREIA, P. C. da H. **Tribo indígena Pankararé**: o olhar da comunidade indígena sobre os índios com deficiência. 2002. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro Latino-americano de Educação Especial, Havana, Cuba / Universidade do Estado da Bahia, Feira de Santana, BA, 2002.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. Campinas: Autores Associados, 1996.

LUKÁCS, G. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. **Per una ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riuniti, 1981.

MÁRKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1974.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

SKLIAR, C. (*Org*.). **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STAINBACK, S. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins, 1993.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos da defectologia. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Obras completas**. 2. ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1999. p. 213.

# A prática pedagógica na classe hospitalar e a educação inclusiva

ANTONEIDE SANTOS ALMEIDA SILVA

## Introdução

Falar sobre a prática pedagógica, seja em ambiente escolar seja em ambiente hospitalar, constitui um grande desafio, porque esses espaços apresentam complexidades específicas, ainda mais quando falamos de um espaço tão diferenciado para pensarmos a ação de ensinar e aprender. Sentimos como um forte desafio ministrar o minicurso[18] sobre classe hospitalar no V Congresso Baiano de Educação Especial (VCBEE), ocorrido no período 08 a 10 de novembro de 2017, na cidade de Feira de Santana.

Ao passo que nos vimos diante de um desafio, nos enxergamos também diante de uma forte oportunidade para trocarmos e problematizarmos esse lugar de aprendizagem. Optamos por trazer para os participantes nossos olhares acerca da classe hospitalar, sendo esta pensada sob a batuta da Pedagogia Social. Isto por compreendermos que esse espaço fica localizado num

[18] O curso foi oferecido para professores da escola regular e demais profissionais da Educação. Na oportunidade, foram problematizadas questões específicas da classe hospitalar: origem, contexto, possibilidades e dificuldades de aprendizagem.

"entrelugar",[19] região fronteiriça entre a educação formal e não formal.

O percurso do texto vai trazer o olhar de alguns estudiosos (BARROS 2009; MATTOS E MUGIATTI, 2009; FONTES, 2005; (PAULA, 2004a); (PAULA, 2015b); (CECCIN, 1999) sobre esse espaço, bem como o aparato legislador que lhe dá lastro, a relação desse lugar com os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Social e os indicativos, sob o ponto de vista pedagógico, que diferenciam essa das demais práticas pedagógicas.

## A Pedagogia hospitalar e a Pedagogia Social: olhares que se cruzam

A Pedagogia Hospitalar tem seu histórico, (totalmente), imbricado com a Classe hospitalar. Este termo é defendido por Mattos e Mugiatti (2009) no livro *Pedagogia Hospitalar: integrando educação e saúde*. Aqui passamos a discutir mudanças que, historicamente vimos acerca da educação.

Sabemos que, historicamente, o conceito de pedagogia é ligado a instrução, condução; com o advento da Pedagogia Nova e de outras correntes pedagógicas, esse conceito foi se alargando e se configurando como um campo de estudo. Libâneo (2009, p. 127) diz: "Pedagogia é a ciência da educação que organiza intencionalmente as formas, os procedimentos, os métodos e as técnicas através das quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado". Já o pedagogo é o profissional da educação que se converte em formador de homens, em diferentes espaços de educação e a partir de diferentes práticas educativas, de forma crítica, criativa e transformadora. As diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia, orientadas pelo MEC (2001), já trazem

[19] Termo usado pela autora Ercília Maria de Paula (2004).

esse direcionamento e passam a indicar a reconfiguração dos currículos nas universidades. Temos aqui o surgimento de novo campo que articula saberes ligados à educação e à saúde.

No nosso entendimento, a articulação desses saberes, numa perspectiva de complementariedade, entendida aqui como movimento simultâneo entre eles, requer do professor uma atuação em que esses conhecimentos se inter-relacionem e se complementem, criando um processo de interconexões que os constitui como uma totalidade que não se divide. Nesse sentido, a articulação desses saberes nos remete ao princípio do paradigma emergente, que, segundo Moraes (1996), diz que o indivíduo é *holon* e se constrói coletivamente; diz ainda que o homem precisa trabalhar em ambientes de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento do conhecimento interdisciplinar e criativo.

Diante desses indicativos, é razoável afirmarmos que essa atuação docente não vê o sujeito apenas a partir do aspecto cognitivo, mas partindo da multidimensionalidade que o constitui, e que, consequentemente, sua prática vai privilegiar expressões como resiliência, transdisciplinaridade, identidade, alteridade, ou seja, trabalha-se aqui não só com o instituído, questões postas pelo saber universal, mas, essencialmente, com o instituinte, com questões construídas a partir das subjetividades dos sujeitos envolvidos no ato educativo.

Temos aqui a constituição de uma nova prática educativa, em que aspectos cognitivos, culturais e fisiológicos estarão numa relação de interdependência. A docência e a discência tomam um caráter muito mais complexo, pois se promulga a constituição dos alunos e alunas enquanto sujeitos, portanto, pensantes, o que significa pensar em processos educativos para a emancipação, para a democracia. Estes itens estão diretamente relacionados à Pedagogia Social, lastro principal da Pedagogia Hospitalar.

A Pedagogia Social surgiu na Alemanha, no século XIX, como forma de minimizar os problemas que surgiram a partir do crescimento das indústrias na metade do século. No Brasil,

são poucas as pesquisas sobre a educação social como ciência da educação, mas na Europa alguns países já estudam e desenvolvem pesquisas na área, como é o caso da Espanha. O termo é de origem alemã e foi utilizado inicialmente por K. F. Magwer em 1844, na *Padagogische Revue*, sendo usado mais adiante por A. Diesterweg (1850) e Natorp (1898), que a analisa como disciplina pedagógica (CALIMAN, 2006a; 2009b; 2010c).

A Pedagogia Social é definida como "uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sociopedagógica voltada para indivíduos ou grupos que precisam de apoio e ajuda em suas necessidades" (CALIMAN, 2006a;2009b;2010c p. 12); uma ciência voltada para a socialização do indivíduo com a ajuda de métodos educativos e socioeducativos.

Pinel, Coledete e Paiva (2012) enfatizam que a Pedagogia Social é um "saber fazer", em outras palavras, dizem que é uma ciência que se produz na práxis pedagógica, seja ela informal ou formal, considerando o trabalho social, revitalizando a crítica, a solidariedade e a cidadania.

Desse ponto de vista, observamos que a Pedagogia Social surgiu da necessidade de transformar a sociedade, trabalhando com processos de empoderamento para as minorias, ou seja, para educar utilizando recursos e métodos pedagógicos visando a diminuir a marginalização dos menos abastados ou dos que vivenciam situações de vulnerabilidade social por questões sociais, econômicas, sociais, linguísticas, pela deficiência ou por doenças. Assim, a Pedagogia Social é uma ciência que busca alimento na sociologia, na antropologia e na filosofia para a compreensão e a implementação de processos educativos mais democráticos e humanizados.

No caso em tela, ou seja, frente à aprendizagem de crianças e adolescentes[20] hospitalizadas, a Pedagogia Social contribui para

[20] Em muitas passagens usaremos o termo *criads*, para indicar crianças e adolescentes.

o entendimento de como são construídas as aprendizagens e de quais são as suas possibilidades nesse ambiente. Por estarem em processo de hospitalização e afastados de uma rotina ligada à escola e às demais linguagens infanto juvenis, as crianças e adolescentes hospitalizados acabam por necessitar de oportunidades para tais acessos, por isso a classe hospitalar se constitui como um espaço potencial para isso. O que é esse espaço e como ele se configura?

**O caleidoscópio de olhares para a classe hospitalar**

É sabido que a vivência da criança e do adolescente em ambiente hospitalar torna-se uma realidade muito cruel, diante de ações inerentes ao momento que vivenciam, tais como: o uso de medicações intravenosas, a frequência de exames laboratoriais, de imagem, e de outros procedimentos invasivos que restringem a atuação desses sujeitos num espaço extremamente delimitado — as enfermarias. Sabemos ainda que, ao se encontrarem hospitalizados, eles apresentam situações de fragilidade por estarem em um local desconhecido. Isso porque a doença acaba excluindo a criança/adolescente de seu ambiente, imobilizando-a social e intelectualmente. Ceccim (1999) enfatiza que é necessário, nesse contexto, destacar o olhar para as questões emocionais e recreativas, indo além das necessidades intelectuais, já que os processos de aprendizagem se organizam a partir da subjetividade.

É certo que muitas crianças e adolescentes hospitalizados apresentam dificuldade em participar de atividades educacionais por conta da gravidade e das limitações provocadas pela doença, entretanto, muitas crianças e adolescentes apresentam condições físicas e emocionais favoráveis para darem continuidade a seus estudos, aos processos intelectuais, através da participação nas classes hospitalares. Mas que espaço é este? Como a prática pedagógica se constrói nele? Como elas se inserem no hospital?

Para o entendimento das questões pontuadas é imperioso iniciarmos trazendo o sentido e a finalidade do atendimento educacional em ambiente hospitalar, bem como esclarecermos que usaremos dois termos: Pedagogia Hospitalar e Classe Hospitalar, sendo o primeiro direcionado às diversas dimensões da intervenção no ambiente hospitalar, e o segundo direcionado a ações de escolarização.

A classe hospitalar tem como princípio central garantir a continuidade dos estudos escolares para as crianças e adolescentes que se encontram em processo de hospitalização. Atualmente, ela se insere no campo educacional brasileiro através da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), através da resolução do Conselho Nacional de Educação\Câmara de Educação Básica n. 02 de 2001 (BRASIL, 2001), que coloca a classe hospitalar como atendimento voltado para a educação especial numa perspectiva de educação inclusiva, e, ainda, através dos Direitos das Crianças e Adolescentes hospitalizados (Resolução CONANDA n. 41 de 1995), que preconizam "o direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência no hospital". Há também um documento apontado pelo MEC que contém diretrizes gerais para o funcionamento do atendimento hospitalar e domiciliar, intitulado *Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: orientações e estratégias* (BRASIL, 2002).

Mesmo com esse aparato legislador, a classe hospitalar não nasce no Brasil, e sim na França; segundo Paula (2011), a primeira classe foi implementada em 1929, por Marie Louise Imbert. Em 1935, Henri Sellier funda, na cidade de Paris, a primeira escola para crianças "inadaptadas", por conta de mutilações adquiridas durante a guerra, o que as impossibilitava de frequentar as escolas regulares, com o objetivo de garantir às crianças a continuidade dos estudos ali mesmo no hospital. O exemplo de Henri Sellier é seguido em vários países como Alemanha e Estados Unidos, com a introdução do atendimento a crianças com tuberculose.

Já no Brasil, Paula (2004) aponta que a classe hospitalar surgiu em meados de 1950, na cidade do Rio de Janeiro; entretanto, Oliveira, (2013) diz que há registros de que, em 1600, ainda na época do Brasil colônia, havia atendimento escolar aos deficientes físicos na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo.

Como dito anteriormente, o primeiro registro oficial de uma classe hospitalar ocorre na cidade do Rio de Janeiro, especificamente no Hospital Menino Jesus, expandindo-se posteriormente para o resto do país, tendo maior visibilidade na região Sudeste. Fonseca (2011) aponta que foi feito um mapeamento das classes hospitalares no Brasil no período de julho de 1997 a fevereiro de 1998; segundo o autor, o país contava então com 128 hospitais que possuíam classes hospitalares, distribuídas entre 19 estados e o Distrito Federal, estando dez classes na região Norte, 23 no Nordeste, 24 na região Centro-Oeste, 19 na região Sul e 52 no Sudeste. É importante informar que durante a pesquisa do autor não foram localizadas classes hospitalares nos estados do Amazonas, Piauí, Paraíba, Pernambuco e Alagoas. Na Bahia, estudos feitos pela Universidade Federal da Bahia indicam a presença de 47 classes na capital do estado.

Mas o que são as classes hospitalares? Quem são os sujeitos que as frequentam? A literatura especializada no tema apresenta uma série de percepções acerca desse espaço. Ceccim (1999, p. 42) diz que

> O acompanhamento escolar da criança hospitalizada favorece a construção subjetiva de uma estabilidade de vida não apenas como uma elaboração psíquica da enfermidade da hospitalização, mas, principalmente como continuidade e segurança diante dos laços sociais da aprendizagem (relação com colegas e relações de aprendizagem mediadas pelo professor), o que nos permitiria falar de uma "escola no hospital" ou de uma "classe

> escolar” em ambiente hospitalar. (CECCIM, 1999, p. 42).

No texto “Contribuições da educação profissional em saúde à formação para o trabalho em classes hospitalares”, a pesquisadora Alessandra Barros (2007) percebe esse espaço como:

> [...] uma modalidade de atendimento prestado a criança e adolescente internados em hospitais e parte do reconhecimento de que esses jovens pacientes, uma vez afastados da rotina acadêmica e privados da convivência em comunidade, vivem sob risco de fracasso escolar e de possíveis transtornos ao desenvolvimento. (BARROS, 2009, p. 259).

Já Fontes coloca que

> O trabalho pedagógico no hospital tem esse perfil: trabalhar a potencialidade e não o fracasso [...] a aprendizagem no hospital é vida, não é como na escola que é obrigatória, muitas vezes tediosa. No hospital ela ganha outro significado, outro sentido, aprender é, muitas vezes, sinal de saúde para a criança doente. (FONTES, 2005, p. 24).

Paula (2004), em sua tese de doutoramento, que teve como objetivo apresentar a didática usada pelo professor hospitalar, também referenda a percepção de Fontes (2005) ao colocar que “alunos e professores revelavam suas potencialidades, onde o professor aprendia que nem toda criança era tão frágil quanto aparentava e que o limite do leito não era fator limitador para a aprendizagem” (PAULA, 2004 p.19). É nesse contexto que diversas aprendizagens são forjadas por uma prática pedagógica autônoma e problematizadora, em que alunos e professores estabelecem uma conexão para construção de uma prática educativa diferenciada.

**Aprendizagens para além do espaço escolar...**

A classe hospitalar constitui um espaço de convergência das Ciências da Saúde e da Educação, contemplando a gestão do processo de ensino-aprendizagem no contexto hospitalar; com isso, contribui com a redução de danos psíquicos causados pela privação de estímulos, ajuda na construção da subjetividade de um indivíduo ainda em desenvolvimento e contribui com o desenvolvimento biopsicossocial em circunstância de morbidade e exclusão.

Caracteriza-se prioritariamente por um público infanto-juvenil como categoria de Pessoa com Necessidade Educacional Especial, que está em risco de evasão e fracasso escolar, também atendido pelas políticas públicas sociais intersetoriais, como bolsa família e saúde da escola. Por conta desse retrato, suas metodologias são bastante diversificadas e respeitam os anos em que as *criads* se encontram matriculadas em suas escolas de origem e o tempo de intervenção proveniente de suas patologias. Por se configurar como classe multissérie, a Pedagogia de Projeto é a escolha e a postura metodológica para abordagem dos conteúdos.

Com esse olhar pedagógico, o cotidiano e a rotina desses espaços passam a se diferenciar dos demais espaços escolares regulares e trazem no seu dia a dia o diferencial do tempo. Isso porque o tempo na classe hospitalar é único: marcado pela urgência por conta do pouco tempo de permanência de alguns e contraditoriamente tendo que ser lento para oportunizar a aprendizagem a todas as crianças em respeito ao momento de construção de cada uma delas e às dificuldades que as patologias provocam. São vários tempos que se cruzam num mesmo espaço e que desafiam a construção da aprendizagem.

No entrecruzamento desses tempos, as lógicas tão comuns às escolas regulares, que foram construídas historicamente, como a seriação, o ordenamento temporal dos conteúdos em unidades

bimestrais, o ordenamento das disciplinas e das turmas, perdem o sentido numa classe hospitalar. O tempo é mais bem aproveitado, pois ali é necessária a construção de sentido acerca do que se ensina e do que se aprende. Sobre isso Arroyo (2004, p. 209) nos diz que "o tempo escolar, suas periodizações, são pressionadas a se repensarem quando os tempos humanos são outros"; "educar exige fina sensibilidade para lidar com o tempo humano" (ARROYO, 2004, p. 213).

O recorte temporal minucioso dado pelas escolas regulares acerca do tempo de aprender a ler e a escrever, de aprender a contar, acaba separando e desconsiderando a pluralidade dos tempos de aprender dos alunos. Na classe hospitalar isso é totalmente quebrado, pois há uma necessidade de flexibilidade temporal para a parada da atividade para aplicação de medicamento, na saída para execução de exame, parada para chamada urgente da enfermeira para aplicar assistência emergencial para alunos que passam mal durante a aula, por exemplo.

Para muitas *criads*, a longevidade física não existirá, por conta das patologias. É necessário, pois, uma escola em que o tempo é o agora. Estamos falando de uma escola da urgência. Uma escola que traga o aprender ali, no momento em que é possível. No momento em que ainda estão vivos, vibrantes, saudáveis, apesar de estarem num hospital. Estamos diante de um tempo que privilegia o tempo humano, o tempo da aprendizagem, um tempo que rompe com as doxas históricas e culturalmente impostas para as escolas. O tempo passa a ser um elemento importante na estrutura da composição da aula. O tempo curto requer propostas didáticas inventivas, prazerosas, desafiadoras e significativas.

Por se caracterizar como uma classe multissérie e unidocente, a classe hospitalar acaba por estabelecer entre os alunos relações horizontalizadas, pois possibilita o trabalho de grupos produtivos em que o mais apto contribui com a aprendizagem do menos apto. Temos assim processos de cooperação, porque aprender também é um ato ético. Aprendizagens mais cooperativas e solidárias: a

escola pode e deve pensar no aspecto ético da aprendizagem, ou seja, no direito de todos ao aprender.

Os processos de aprendizagem colaborativa-cooperativa estimulam habilidades metacognitivas das *criads*, fazendo com que ocorra uma mudança no controle da aprendizagem, que historicamente foi de controle e de predomínio do adulto. Deslocar a lente do professor para o aluno nos parece interessante e promissor, por conseguir compreender a natureza individual, social e transacional da aprendizagem na mistura das maturidades cognitivas das crianças, em que uma mais madura é mediadora da aprendizagem do outro que ainda não apresenta uma maturidade cognitiva. Para Ausubel (1999, p. 13),

> Pode-se definir uma determinada fase da maturidade cognitiva como qualitativamente. Geralmente, ocorre de forma gradual num determinado ponto crítico, em alteração qualitativa contínua. A sequência das fases é invariável, mas a idade particular em que surge uma determinada fase dentro ou entre culturas diferentes (sistemas escolares) e em diferentes áreas e materiais varia dependendo das experiências culturais, subculturais e idiossincráticas.

Nesse sentido, a diversidade na maturação cognitiva dos aprendizes é importante para promover uma interação qualitativa. Podemos afirmar que temos aqui um outro ambiente de aprendizagem, em que a cooperação é o norte central e a tutoria entre pares passa a ser a metodologia que detona essa interação. Para Duran e Vidal (2007, p. 3), a tutoria entre pares:

> [...] é um método de aprendizagem cooperativo, baseado na criação de duplas com uma relação assimétrica (em razão dos papéis respectivos de tutor e tutorado)

> com um objetivo comum e compartilhado (aquisição de uma competência curricular) mediante um âmbito de relação planejada pelo professor.

Essa metodologia acaba por quebrar uma doxa em que quem ensina é o professor e quem aprende é o aluno. Na tutoria entre pares numa classe hospitalar todos aprendem, assim como todos podem ensinar. Aprender e ensinar não é um gueto. Entendemos com isso que essa prática tem um caráter diferenciado das demais realidades escolares.

Com esse percurso metodológico, o currículo passa ter outro lugar e outro formato, e a convergência entre as ciências da educação e as ciências da saúde acaba por instituir uma maior possibilidade de flexibilização curricular.

Nessa perspectiva, o currículo da classe hospitalar encontra ressonância no espírito combatente e esperançoso de Sousa (2004). E é pautado em ideias solidárias e perenes, pois consegue fugir das inúmeras amarras postas pelo currículo prescrito que se encontra presente nas classes regulares; nesse sentido, esse último currículo pode modificar o outro. Se perguntássemos: que desejo move um currículo? E, mais especificamente: quais os desejos que movem um currículo numa classe multisseriada dentro do espaço hospitalar? O que ensinar numa escola\classe em que a vida e a morte estão num mesmo campo, um lugar onde importa mais estar vivo que "sabido" e onde o que mais se quer é estar saudável para poder ir para casa? Como pensarmos numa matriz curricular num lugar desse? Será que poderíamos ali instituir uma educação em que a morte é conteúdo de ensino e aprendizagem?

É certo que historicamente fomos acostumados a lidar com um currículo dado e formalmente organizado pelos órgãos reguladores da educação, ou seja, o currículo formal prescrito. Sempre trabalhamos dentro de uma "segurança" que, ilusoriamente, nos garantia controle na ação de ensinar e até achávamos que tínhamos controle na ação de aprender. Numa classe hospitalar, a ló-

gica é modificada, porque o currículo prescrito é de certa forma "colocado na corda bamba" pelas intempéries do cotidiano; se fora do hospital é difícil controlar os imprevistos, dentro dele é impossível. O currículo da classe hospitalar emerge dessas intempéries. A morte é uma dessas intempéries.

A longevidade a que nos referimos em relação à infância e à adolescência nem sempre é verdadeira. As *criads* hospitalizadas não têm ou, possivelmente, não terão tanto tempo. Estamos falando aqui de uma escola que precisa ser do agora, e não do futuro, pois muitas delas não terão futuro. Elas precisam do hoje, pois é nesse momento presente que elas respiram. As *criads* necessitam de "escolas do agora", de escolas que lhes coloquem de frente com a vida, que lhes tragam o sabor do real, na sua dinâmica.

Trata-se de uma escola\classe que traz um currículo do hoje, no qual a intempérie da morte bate à porta da classe e a professora e os alunos deixam-na entrar e a assumem como conteúdo de ensino e aprendizagem. O inesperado tem lugar no currículo e proporciona uma visitação a conceitos fortes como o luto. É esse currículo praticado que defendemos como inovação pedagógica.

Tem-se na classe hospitalar um currículo que cria rota de fuga do já posto e constrói seu caminho em respeito aos seus praticantes. Coloca a narrativa dos sujeitos em evidência para que estes se vejam nesse processo e possam compreender suas percepções, possam externar suas opiniões. Ceccim e Fonseca (1998, p. 35) enfatizam que:

> [...] a classe hospitalar requer professores com destreza e discernimento para atuar com planos e programas abertos, móveis, mutantes, constantemente reorientados pela situação especial e individual de cada criança ou adolescente sob atendimento.

Nessa lógica, é importante entendermos que o currículo chama a ensinar para a condição humana; nesse particular,

compreender a bipolaridade humana que traz caracteres aparentemente antagônicos é crucial, significa entendermos que somos ao mesmo tempo "sábios e loucos, trabalhadores e lúdicos, econômicos e consumistas, prosaicos e poéticos" (MORIN, 2000, p. 58). Esses antagonismos constroem o homem e passam a representar seus desejos, pois nos constituímos enquanto seres impulsionados pelos desejos, pelas fugas. Para nós, fica claro que esse desenho curricular tenta quebrar a doxa curricular numa tentativa de pensar num currículo batizado, que pode por Sousa (2004) como currículo epistemológico, dentro de uma perspectiva emancipatória. Temos, assim, uma escola que lida com conhecimentos ligados às emergências dos sujeitos, e não só com conteúdo que um dia, quem sabe num momento remoto da vida, irão utilizar, ou conteúdos ligados exclusivamente à escolarização.

## Considerações finais

Dentro do que foi colocado até aqui, fica-nos a clareza da natureza inclusiva que tem a classe hospitalar por carregar no seu gene a possibilidade de mudança no tempo e no espaço para a aprendizagem. A flexibilidade do tempo mostrou que não há necessidade de estruturarmos o tempo escolar com lógica rígida, pois, se assim o fizermos, corremos o risco de perder o que de melhor o tempo escolar pode proporcionar aos estudantes: a descoberta. Vimos que essa flexibilidade temporal contribui sobremaneira para processos interdisciplinares e inclusivos que acabam promovendo aprendizagens significativas. Além disso, contribui também para a amplitude do tempo de aprender, pois as *criads* ampliam suas aprendizagens no momento em que continuam seus fazeres escolares no leito-enfermaria com a ajuda dos colegas, pais e/ou acompanhantes.

Outro ponto que podemos reportar e que sinaliza processos inclusivos diz respeito à organização pedagógica da classe pelo

fato de ela ser multisseriada. Essa estrutura acaba por detonar processos riquíssimos de mediação, que impulsionam e estimulam a ZDP dos alunos. Nessa composição estrutural, o professor, os pais e acompanhantes das crianças hospitalizadas se constituem como mediadores da aprendizagem. A multisseriação também proporciona que a mediação entre pares acione processos de autoaprendizagem e de autogestão do conhecimento por parte dos discentes e ainda estimula a construção de uma aprendizagem mais cooperativa. Nesse sentido, a multissérie é elemento vetor para que novos nutrientes cognitivos sejam mostrados e explorados. A mediação exigida pela classe multissérie traz importante contributo para a criação de processos colaborativos de aprendizagem.

Esperamos que as crianças e adolescentes brasileiros que necessitem, (que sejam poucas), ser hospitalizadas, possam ter esta representação, para que compreendamos o papel da escola e do hospital, pois o que nos parece importante é a inclusão nessas instituições da efetivação de processos humanizadores. Esperamos, ainda, que possamos assegurar a política do atendimento escolar para os sujeitos hospitalizados, garantindo a implantação de escolas nesses espaços. Não qualquer escola, mas a escola do "agora".

**Referências**

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção do conhecimento**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Platano, 1999.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARROS, Alessandra Santana Soares e. Contribuições da educação profissional em saúde à formação para o trabalho em classes hospitalares. In: **Caderno CEDES** [on line], 2007, vol.27, n. 73, p.257-258. ISSN 16787110. Disponível em http://dx. Doi.. org/10.159/50101-3262200700030000

BRASIL, CNE, CEB. Resolução n.02, de 11 de setembro de 2001, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Imprensa Oficial.

BRASIL, CNE. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília, DF: MEC/SEC-SEESP, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução n.41, de 13 de outubro de 1995. **Direitos da criança e do adolescente hospitalizados**. Brasília: Imprensa oficial. 1995.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial. Livro 01**. Brasília, DF: MEC/Seesp, 1994.

BRASIL. Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995. Direitos da criança e do adolescente hospitalizados. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 out. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia.

**Proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia**. Brasília, DF: MEC/Sesu, 1999.

BRASIL. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília, DF: MEC/Seesp, 2002.

CALIMAN, G. A. Pedagogia Social na Itália. *In:* SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. A. (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009b. p.51-60.

CALIMAN, G. A. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, SP, ano 12, n. 23, jul./dez. 2010c.

CALIMAN, Geraldo. Fundamentos teóricos metodológicos da Pedagogia Social na Europa (Itália).in: **I Congresso Internacional de Pedagogia Social**, p.1-12, 2006. Disponível em: www.preceedings.scielo.br/scielo ,. Acessado em 19 de maio de 2015.

CECCIM, R. B. **Classe hospitalar**: encontros da educação da saúde no ambiente hospitalar. 1999. Disponível em: http://www.cerelepe.faced.ufba.br. Acesso em: 28 mar. 2015.

CECICM, R.B.; FONSECA, E.S. **Classes hospitalares no Brasil. Reunião de trabalho na classe hospitalar Municipal Jesus**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Saúde /Hospital Municipal Jesus/ Classe hospitalar Jesus, agosto de 1998.

DURAN, D. **Tutoria**: aprendizagem entre iguais. Da teoria à prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FONSECA Eneida Simões da. O Brasil e suas escolas hospitalares e domiciliares.In: In:SCHILKE, Ana Lúcia ;Nunes, Lauane Baroncelli ; AROSA, Armando C. (orgs.). **Atendimento escolar hospitalar: saberes e afazeres**. Niterói : Ed. Intertexto, 2011, p.81-90.

PAULA, E. M. A. **Educação, diversidade e esperança**: a práxis pedagógica no contexto da escola hospitalar. 2004. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

PAULA, E. M. A.; LOPES, B. **O significado das festas em uma brinquedoteca hospitalar**: promoção de saúde, da cultura e da vivência da infância para crianças enfermas. 2012. Disponível em: www.pepsic.bvsalud.org/scielo. Acesso em: 22 jun. 2015.

PAULA, E. M. A.; LOPES, B. **O silenciamento dos órgãos oficiais sobre o atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar no Paraná**. 2015. Disponível em: www.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article. Acesso em: 17 jun. 2015.

FONSECA, E. S. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2011.

FONTES, R. S. O desafio da educação no hospital. **Revista Presença Pedagógica**, Rio de Janeiro, v. 1, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2009.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. F. **Pedagogia hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. 1996. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2081/2050. Acesso em: 10 jan. 2018.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 58.

OLIVEIRA, Tyara Carvalho; CAVALCANTE Robson. Classe hospitalar: um direito para todas as crianças hospitalizadas? In:SCHILKE, Ana Lúcia ;Nunes, Lauane Baroncelli ; AROSA, Armando C. (orgs.). **Atendimento escolar hospitalar: saberes e afazeres**. Niterói : Ed. Intertexto, 2011, p.101.

OLIVEIRA, T. C. **Um breve histórico sobre as classes hospitalares no Brasil e no mundo**. 2013. Disponivel em: www.educere.bruc.com.br. Acesso em: 13 maio 2014.

PINEL, Hiran; COLEDETE, Paulo; PAIVA, Jacyara Silva. **Pedagogia Social: definições, formação, espaço de trabalho**. Grandes nomes & Epistemologias. Conhec.Dest. Serra, ES., v.1, n. 02, Jul/dez. 2012, p.1-278.

PINEL, H.; COLODETE, P. R.; PAIVA, J. S. Pedagogia social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias. **Conhecimento em Destaque**, Serra, ES, v. 1, n. 2, jul./dez. 2012.

SALVADOR. **Planejamento anual da Escola hospitalar e domiciliar Irmã Dulce**. Salvador: Secretaria de Educação, 2016.

SOUSA, J. M. **Educação**: textos de intervenção. Portugal: Editora O Liberal Ltda., 2004.

SOUZA, J.M. **Um currículo a serviço do poder?** Tribuna da Madeira. Educação I-IV. Rio de Janeiro, 2004.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Docência e Gestão dos processos educativos.** Juazeiro, BA: UNEB, 2005.

# Práticas pedagógicas inclusivas para professores de alunos Autistas

KARLA MUNIZ BELÉM
THAIS BARBOSA DOS SANTOS MOURA
LUCIANA SANTOS DE OLIVEIRA

## Introdução

O atual processo de inclusão das pessoas com deficiência (PcD)[21] nos diversos espaços da sociedade é uma realidade e se faz necessário repensar as práticas inclusivas, principalmente no âmbito educativo. Para incluí-los nas escolas comuns, algumas ações são requeridas com vistas ao desenvolvimento cognitivo e social desses alunos. Ampliando o atendimento educacional para alunos com deficiência na escola pública, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996) determina que o

[21] Pessoa com deficiência. No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo "portador de deficiência" (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). O termo preferido passou a ser pessoa com deficiência. Aprovados após debate mundial, os termos "pessoa com deficiência" e "pessoas com deficiência" são utilizados no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovado em 13 de dezembro de 2006, em Assembleia Geral da ONU (SASSAKI, 2006).

atendimento especializado deve ocorrer a depender das condições específicas dos alunos e que estes necessitarão do atendimento de uma equipe multiprofissional, para que consigam superar as barreiras que são características do espectro, como, por exemplo, a cognição social, as relações interpessoais e a comunicação.

Nessa perspectiva, pessoas que apresentam diagnóstico de autismo necessitam de atendimento especializado para conseguir se desenvolver com vistas à autonomia, seja no âmbito educacional, seja no âmbito social. As pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm direito à inclusão escolar, porém, essa inclusão parece só ter sido efetivada a partir da promulgação da Lei nº 12.764/2012, Art. 7º, que determina que os gestores escolares não podem recusar matrícula a alunos com autismo ou com qualquer deficiência, sob pena de multa de três a vinte salários-mínimos (BRASIL, 2012).

Com base nessa realidade, optamos por realizar o Estágio Supervisionado em prática pedagógica inclusiva na área do TEA, pela afinidade e por vivências anteriores com alunos autistas, acompanhando desde os momentos das observações diretas, coparticipações, até as discussões com esses profissionais que podem contribuir com a sua experiência para a inclusão. Apesar de as profissionais responsáveis pelas salas afirmarem trabalhar com vários métodos, o que mais prevalece em seus trabalhos é o método *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children* (TEACCH). Assim, a nossa escolha ocorreu por percebermos a necessidade de refletir sobre a prática pedagógica inclusiva no desenvolvimento dos professores e dos alunos.

Para subsidiar o desenvolvimento das ações com vistas à autonomia desses alunos, tivemos como objetivos investigar as necessidades dos professores e dos alunos autistas a partir das ações desenvolvidas no estágio para educação inclusiva em um Centro Psicopedagógico para a Educação Inclusiva, no município

de Itabuna/BA, e estabelecer uma relação próxima com a prática pedagógica para este público da Educação Especial. Acreditamos que não basta matricular ou dar assistência no contraturno ao aluno com TEA, mas que é preciso estabelecer ações em conjunto entre pares (escola comum e AEE) em prol do desenvolvimento com qualidade.

## Referencial teórico

### Base legal

A Educação Inclusiva, como proposta de desenvolvimento da prática docente e da denominada inclusão social, vem ocorrendo no Brasil de forma tímida, como um novo paradigma que implica a construção de novos valores e a equiparação de oportunidades para incluir a todos na escola pública, para que assim seja alcançada a cidadania plena e o respeito às diferenças. No reconhecimento das limitações e das possibilidades desses estudantes, se faz necessário que os professores estejam capacitados para que sejam quebradas as barreiras do despreparo dos professores ao receberem esses alunos, podendo então trabalhar as diferenças de modo a satisfazer as necessidades básicas da sua inclusão no meio social.

A formação e a sensibilização do professor nessa área educacional promovem a redução da exclusão escolar, principalmente para garantir o direito da pessoa com TEA, que foi reconhecido na Convenção da Pessoa com Deficiência (2006), aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), e sancionado pelo Congresso Nacional, que aprovou o texto da Convenção em 2008 e o promulgou em 2009. Sendo o Brasil signatário dessa Convenção, o texto de sua resolução tem poder constitucional.

Nesse sentido, o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), determina no Art. 1º § 3º que o sistema educacional não pode excluir sob a alegação de deficiência; no Art. 2º, ele garante os serviços especializados voltados a eliminar as barreiras que obstruem o processo de escolarização de alunos com deficiência; e, no § 1º do Art. 2º, esclarece que o AEE é compreendido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. Ainda no Art. 2º, § 2º, o documento dispõe que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

A inclusão determina que todos os alunos façam parte do mesmo contexto escolar, participando das mesmas atividades, embora adaptadas para atender às diferenças individuais. A educação especial foi instituída com o objetivo de suplementar, por meio de recursos, apoios e serviços educacionais especializados, o atendimento do aluno, para que ele alcance as metas propostas, transformando o espaço escolar em uma escola para todos, atenta às dificuldades dos estudantes.

Outro grande avanço nos direitos da pessoa com TEA foi a instituição da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764/2012, que diz, no Art. 1º § 1º inciso I e II, que é considerada a pessoa com TEA, de forma geral, aquele que apresenta deficiência persistente, dificuldade de comunicação e interação social. O § 2º deixa claro que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012).

Ainda nesta Lei, destacamos o § 7º, que atribui a devida importância à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TEA, bem como a de

pais e responsáveis. A formação inicial e continuada dos docentes para o trabalho com alunos com TEA é essencial para a inclusão escolar desse aluno; o docente precisa dispor de conhecimentos específicos da área para auxiliar os alunos na organização dos seus conhecimentos. Assim sendo, é necessário qualificar os profissionais da educação para trabalharem como alunos com deficiência, para melhor incluí-los nas escolas comuns; além disso, ações de equipes multidisciplinares, políticas de suporte à formação, planejamento pedagógico e práticas educacionais flexíveis são as principais demandas para o atendimento do aluno com TEA.

Confirmando a necessidade do AEE para o aluno com deficiência, o Congresso Nacional aprovou a Lei 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual garante, no Art. 8º, § 1º, inciso III, o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2014). Baseada neste preceito, a meta 4 do Plano objetiva universalizar o acesso à educação básica e ao AEE para as Pessoas com Deficiência (PcD), com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

O AEE deve ser realizado no período oposto ao que o aluno está matriculado na escola comum. O empoderamento da família da PcD é essencial para o desenvolvimento da pessoa com TEA, pois é a partir dos conhecimentos adquiridos que a família vai conseguir entender o que o seu filho precisa ser capaz de dialogar com os profissionais envolvidos no atendimento especializado.

## Transtorno do Espectro Autista

O primeiro relato científico sobre autismo foi realizado pelo médico Leo Kanner (1943); ele observou em um grupo de crianças

um conjunto de comportamentos como incapacidade de interagir socialmente, isolamento extremo, ecolalia e uso de pronomes na terceira pessoa (KLIN, 2006).

Em 1944, o pediatra Hans Asperger descreveu um grupo de rapazes que apresentava um QI médio ou acima da média, com dificuldade de interagir socialmente, sendo, porém, bons alunos ou, até mesmo, brilhantes (ORRÚ, 2010). Atualmente, a Síndrome de Asperger se encontra no conceito dos transtornos do desenvolvimento, sendo entendida como uma variante do autismo no que diz respeito à característica de alto funcionamento (ORRÚ, 2007).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 52), "o autismo se baseia em prejuízos na comunicação social, na interação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos". Características podem se apresentar de várias formas e graus de severidade, de modo que raramente se manifestam da mesma maneira em mais de uma pessoa (GUEDES; TADA, 2015).

Os especificadores de gravidade são usados para descrever de forma resumida, segundo a interpretação do conjunto de sinais atual, o TEA, que é classificado em três níveis, conforme mostra o Quadro 1.

| Nível de gravidade | Comunicação social | Comportamentos restritos e repetitivos |
|---|---|---|
| *Nível 03* ***"Exigindo*** *apoio muito* ***substancial"*** | Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. | Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações. |
| *Nível 02 "Exigindo apoio substancial'* | Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. | Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações. |
| *Nível 01 "Exigindo apoio"* | Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. | Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência. |

**Quadro 1 –** Níveis de gravidade para TEA

Fonte: DSM V (2014).

Considerando as especificidades de cada nível, se fazem necessárias diferentes intervenções, já que no nível 01 as crianças têm características de isolamento na interação social com pouca ou nenhuma aceitação no contato com outras pessoas, não possuem ou é rara a comunicação verbal; no nível 02, as crianças podem aceitar a interação social com passividade, contudo, não as iniciam, e existe linguagem espontânea com frases simples; o último nível tem como característica o interesse reduzido na interação social, pois as crianças não a iniciam e não a mantêm,

se expressam verbalmente com frases completas e se envolvem na comunicação.

Por isso, Klin (2006, p. 6) esclarece que

> O estilo social de tais indivíduos foi denominado "ativo, mas estranho", no sentido de que eles geralmente têm dificuldade de regular a interação social após essa ter começado. As características comportamentais do autismo se alteram durante o curso do desenvolvimento.

Nesse sentido, se torna difícil realizar o diagnóstico do TEA. É necessário um trabalho colaborativo entre especialista clínico, relatos dos pais, observação da criança e instrumentos específicos como, por exemplo, o DSM-V, a Escala de Classificação de Autismo na Infância, Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil e *Modified Checklist for Autism in Toddlers*.

Apesar dos instrumentos específicos que orientam sobre os critérios básicos para identificar o TEA, na prática o diagnóstico não é simples, pois existe uma grande diversidade de sintomas com diferentes manifestações que podem estar associadas a diversas condições clínicas, como deficiência intelectual, epilepsia, deficiência auditiva, síndrome de Down, entre outras condições patológicas (SCHWARTZMAN, 2011).

Os profissionais precisam interpretar de forma criteriosa as informações recolhidas para determinar se os sintomas apresentados pela criança refletem um quadro diagnóstico de autismo. Para essa compreensão, inclui-se a família; ao descobrir uma patologia em seu filho, seja deficiência ou outro tipo de alteração, passa-se por um período de luto, em que sentimentos como o de culpa e de tristeza os paralisam. Segundo Belém e Dias (2016, p. 1), "a situação de vulnerabilidade que vive a família da PcD, seja ela financeira ou emocional, os deixa em um silêncio

não reflexivo, além de uma situação de descontentamento ou de desconfiança".

Cada membro da família vai compreender a presença de uma PcD de forma distinta, sendo que, na maioria das vezes, o cuidado fica a cargo da mãe. Portanto, para que o processo de entendimento do transtorno seja positivo é preciso que toda a família seja empoderada de conhecimentos.

## AEE e aprendizagem do aluno TEA

Diferenciando-se dos espaços tradicionalmente organizados, a proposta da sala de apoio está pautada na construção do conhecimento; o governo fornece equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos para que nesses espaços os profissionais realizem a mediação docente de forma a desenvolver processos cognitivos, também chamados processos mentais, que oportunizam a produção do conhecimento.

Para facilitar a interação do aluno com TEA, há uma grande variedade de recursos pedagógicos que podem ser utilizados para o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), entre eles jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, a criatividade e o desenvolvimento de estratégias de lógica e pensamento e jogos adaptados, como aqueles confeccionados com simbologia gráfica, utilizada nas pranchas de comunicação correspondentes à atividade proposta pelo professor.

É fundamental que o professor responsável pela SRM tenha Licenciatura Plena com habilitação em Educação Especial ou Pós-Graduação em Educação Especial, para que ocorra da melhor forma possível o AEE. Este professor deve atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam os processos do aluno com

deficiência, o que implica o acompanhamento direto deste aluno na interação em grupos ou com os demais colegas, objetivando sempre a qualidade de sua aprendizagem.

## Delineamento metodológico

A escola deve iniciar mudanças a partir do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), propondo condições viáveis de planejar, organizar e desenvolver trabalhos que favoreçam e permitam o livre acesso, a permanência e o aprendizado de todos os alunos, com ou sem deficiência. É nesse entendimento que o nosso trabalho, de cunho qualitativo, configurou-se como possibilidade de analisar uma situação a partir das visões dos sujeitos que participam dela, e na qual o pesquisador também participa ativamente para melhor compreender o fenômeno (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

Este relato de experiência surge da vivência do Estágio Supervisionado do curso de pós-graduação *lato sensu* em Formação Pedagógica para Educação Inclusiva (FORPEI, de 2014 a 2016), oferecido pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). A partir do ofício de apresentação das alunas no Centro Psicopedagógico de Educação Inclusiva, no município de Itabuna, na Bahia, foram realizadas observações diretas e intervenções nas áreas da educação especial. Por ser um relato de experiência, preservaremos a identidade e a imagem dos alunos e dos professores participantes.

O Centro funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo alunos com deficiência dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Durante o período, observamos a dinâmica dos trabalhos, desde a forma como os alunos são recepcionados e acomodados nas salas dos atendimentos até o serviço de acolhimento à família no período em que as crianças são atendidas. Depois dessas observações

iniciais, concretizamos o planejamento e organizamos o trabalho em sessões.

A sala do TEA no Centro configura-se como um espaço de atendimento específico às necessidades dos alunos com diagnóstico de autismo, onde são desenvolvidas práticas pedagógicas levando em consideração a especificidade de cada aluno. Depois da fase de observação do estágio, escolhemos um aluno específico para fazermos as intervenções pretendidas. A escolha desse aluno se deu pela compatibilidade de horários entre os atendimentos e o estágio.

Todo o processo do atendimento individual foi mediado pelas profissionais da sala, que nos deram informações importantes para que pudéssemos intervir junto aos alunos atendidos na sala do TEA. O aluno, gêmeo, tinha 9 anos, com hipótese diagnóstica do Transtorno do Espectro de Autismo, sem laudo concluído. Fazia uso de terapia medicamentosa, era acompanhado por fonoaudiólogo e encontrava-se sem atendimentos psicológicos. Apresentava características do TEA, havendo falhas na comunicação e socialização, comportamentos diferenciados, com anomalias motoras (movimentos estereotipados, permanece imóvel durante um tempo prolongado) e com ecolalia e dificuldade de comunicação; segunda sua genitora, tem um sono conturbado durante a noite.

O que observamos na prática é que os professores assumem “sozinhos” a responsabilidade de educar e incluir, e acreditamos ser este um dos principais fatores de insatisfação e resistência desses profissionais para com a prática da educação inclusiva. O ensino não está baseado somente em transferir os conteúdos específicos, sendo necessário que o professor desperte no seu aluno o prazer e o interesse pelo aprender, o que também lhe faz ter o prazer de ensinar, devendo despertar no professor o seu desejo de ser “sujeito professor” para todas as crianças.

O aluno com deficiência pode despertar no professor suas próprias dificuldades e conflitos, pode despertar um sentimento

paterno de cuidado e amor. Ao se relacionar com o aluno, o professor tem a necessidade de ser ouvido, e ao falar ele se ouve e reflete sobre o que está relatando, o que pode fazê-lo mudar de atitude ou até mesmo descobrir que está no caminho certo. A nosso ver, o professor (e a comunidade escolar) deve repensar e refletir sobre sua prática pedagógica e encontrar-se disponível para mudanças de cultura e de atitudes para desenvolver estratégias e possibilidades pedagógicas que contemplem o atendimento às necessidades educacionais de cada aluno.

No período de coparticipação, auxiliamos as professoras nas aulas, planejamos e corrigimos trabalhos, bem como tiramos dúvidas com elas sobre as atividades. Utilizamos técnicas de orientação e mobilidade (orientação espacial) apropriadas para a independência dos alunos e trabalhamos ações do mapa mental sobre os espaços da escola. Acreditamos que essas atividades foram de extrema importância para desenvolver a autoconfiança e a autonomia, permitindo que os estudantes realizassem suas atividades práticas sem receios.

## Ações de planejamentos pedagógicos para o aluno TEA

Painel de rotina, jogos pedagógicos, comunicação alternativa, pastas de transferências variadas — palavras e imagens —, jogo da memória, sequência lógica, quebra-cabeças, encaixes, Tecnologia Assistiva, músicas, contação de histórias, caixa de areia, números de 0 a 10 e as letras do nome.

Concordamos com Siegel (2008) quando diz que as crianças com TEA aprendem de formas diferentes:

> [...] se a intervenção se iniciar precocemente, a tarefa provavelmente será mais fácil, porque a criança não terá de desaprender formas menos produtivas de adaptação aos seus

> déficits que terá adquirido por si mesma, tal como fazer birras como forma de obter aquilo que pretende. (SIEGEL, 2008, p. 262).

Há urgência de se preparar uma estrutura de adaptações curriculares nas escolas do ensino comum, para que se possa verdadeiramente alcançar as crianças com o TEA; trata-se não apenas de suprir as necessidades deste aluno, mas as de todos os alunos que apresentam déficit nas aprendizagens de leitura e escrita. As atividades desenvolvidas transcorreram da seguinte maneira:

**Áreas do aluno TEA a serem trabalhadas**

Cognitiva, Motora e Social.
Uso de jogos pedagógicos adaptados, jogos interativos e jogos de tabuleiros.

**Objetivos:**

Desenvolver a coordenação motora, força muscular e consciência corporal, com enfoque na comunicação e na socialização em busca de qualidade de vida e funcionalidade;
Ampliar a autonomia e a independência para que tenham a capacidade de interagir com outras crianças;
Realizar atividades pedagógicas através de jogos que desenvolvam processos mentais como: atenção, percepção, memória, imaginação, criatividade, raciocínio lógico e linguagem.

## Recursos Materiais

Pastas de transferências; pranchas; jogos pedagógicos com materiais alternativos; miniaturas; aparelho de som; CD/DVD e t*ablet*.

## Critérios de Avaliação

Cognitivos, socioafetivos e (psico)motricidade.

Foram utilizados materiais pedagógicos adaptados e do método AVA, expressão corporal por reconhecimento do corpo e expressão de sentimento, trabalho com base no estímulo e ressignificação do ser. As ações pedagógicas voltadas para o aluno TEA se atentam às escutas, aos sinais e repetições, por meio de atividades com musicalização, jogos simbólicos e jogos pedagógicos. Segundo Hora (2015, p. 180), é necessário

> [...] considerar as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados aos estágios de desenvolvimento cognitivo dos alunos, além dos níveis de escolaridade, os recursos específicos às suas aprendizagens curriculares de complementação e suplementação curricular.

Portanto, mediante o que já foi visto como exemplo de ações pedagógicas, vale salientar que o papel do especialista na educação especial e inclusiva é auxiliar o pedagogo, que é de fundamental importância nesse processo inclusivo. O profissional especialista saberá adequar as atividades e suas aplicações, a exemplo do

aluno com TEA, fazendo intervenções que possibilitem um aprofundamento das prováveis ações em estudo, e, ao mesmo tempo, investigará e compreenderá, com a ênfase da educação especial, este assunto, tendo ideias sobre como ir à busca dos possíveis caminhos para solucionar as questões nos casos em que a melhor maneira de proceder não se apresente prontamente.

## Considerações finais

O estágio realizado nos permitiu vivenciar e experienciar ações pedagógicas inclusivas que partiram dos ensinos estruturados na técnica que organiza o ambiente e facilita a comunicação e a adaptação do aluno com TEA. Durante o estágio, percebemos que há trabalhos que se aproximam do interdisciplinar e do colaborativo por intervirem de forma positiva segundo as demandas. A família, como parte integrante do processo, é assistida e instruída quanto a seus direitos e deveres, o que facilita muito o trabalho do Centro.

À medida que fomos fazendo as intervenções, pudemos perceber a importância do trabalho voltado para a autonomia da criança autista, uma vez que ela necessita desta habilidade para sua melhor convivência no meio social, já que este é um ponto de grande relevância no processo: a socialização. Sendo assim, a prática na sala TEA contribuiu para desconstruirmos estereótipos e padrões estáveis de comportamento do TEA e construirmos novos saberes e práticas voltadas para a aprendizagem do autista.

Esse estágio permitiu vivenciarmos e experienciarmos ações das tecnologias e metodologias didáticas que nos possibilitaram uma visão ampla do atendimento especializado para o TEA, ou seja, uma sala não para substituir a sala de aula comum, mas para atuar na perspectiva inclusiva, com ações e recursos que auxiliam e propiciam ao professor e à família novos caminhos para encararem as adversidades diárias.

Vale ressaltar que o trabalho na sala AEE com uso da prática pedagógica inclusiva e do método TEACCH também nos fez compreender que há possibilidades de incluir essas crianças a partir do desenvolvimento de algumas habilidades, em especial na conduta adaptativa, mediando a independência e a autonomia delas. Este foi o ponto crucial a ser enfatizado neste estágio: a profissional da sala mostrou, nos encontros, com gestos e escutas com a genitora, como esse vínculo se estabelece a cada sessão.

Portanto, consideramos de suma importância analisar essas contribuições do AEE para o aluno com TEA, oportunizando um ensino estruturado com base na adaptação curricular e na intervenção lúdica, as quais possibilita a construção de novos modelos para as aprendizagens. As ações interventivas nos fizeram repensar o fazer pedagógico inclusivo para professores que se deparam com tais alunos; além de melhor compreender como acontece esse movimento de parceria e colaboração entre sala de apoio e práticas pedagógicas inclusivas em consonância com aprendizagens sistemáticas.

## Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Diagnóstico e Estatística Transtornos Mentais DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2014.

BELEM, K. M; DIAS, V. B. CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO ESPECIAL 1. 2016, Marília. **Anais [...]** Educação inclusiva e a família da pessoa com deficiência: análise dos artigos publicados na Rev. Bras. Educação Especial, 2000 a 2016.

Marília, SP: UNESP, 2016. Disponível em: http://www.fundepe.com/jee2016/cd/sessoes_comunicacao.html. Acesso em: 9 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 3 jul. 2016.

BRASIL. Lei 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

GUEDES, N. P. S. da; TADA, I. N. C. A produção científica brasileira sobre autismo na Psicologia e na Educação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 31 n. 3. p. 303-309,

jul./set. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-7722015032188303309. Acesso em: 28 jun. 2016.

HORA, G. S.; ALMEIDA, W. G.; CAFESEIRO, J. S. Funcionamento dos serviços de apoio nas salas de recursos multifuncionais do município de Itabuna – Bahia. *In*: MENDES, E. G.; VALADÃO, G. T. (Org.). **Inclusão escolar em foco:** organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. p.177-194.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, p. 3-11, 2006. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002. Acesso em: 10 jun 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

ORRÚ, S. E. Síndrome de Asperger: aspectos científicos e educacionais. **Revista Iberoamericana de Educação**, OEI, n. 53/7, p. 1-14, out. 2010. Disponível em: http://docplayer.com.br/6718592-Sindrome-de-asperger-aspectos-cientificos-e-educacionais.html. Acesso em: 10 jun. 2016.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHWARTZMAN, J. Condições associadas aos Transtornos do Espectro do Autismo. *In*: SCHWARTZMAN, J.; ARAÚJO, C. (Org.). **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 123-143.

SIEGEL, B. **O mundo da criança com autismo**: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. Porto: Porto editora, 2008.

# A tecnologia assistiva e as possibilidades de intervenção pedagógica para alunos com deficiência

LUCIANA LOPES DAMASCENO

## Introdução

Quando falamos de recursos acessíveis a pessoas com deficiência, falamos de Tecnologia Assistiva; falar de Tecnologia Assistiva é falar de possibilidades, possibilidades para que estas pessoas possam utilizar ferramentas e recursos que lhes proporcionem maior independência e autonomia, exercendo o seu direito de cidadãos.

Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), a Tecnologia Assistiva:

> [...] é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS, 2007).

A Tecnologia Assistiva (TA), além da oferta de produtos e serviços, caracteriza-se pelo caráter interdisciplinar, pois requer um trabalho articulado e integrado entre profissionais de diferentes áreas de conhecimento, em atuação junto ao sujeito, com vistas à avaliação e à escolha de recursos e medidas apropriados às suas demandas, através de estratégias de atendimento que possibilitem enxergá-lo de forma integral, em suas necessidades, nos vários contextos de sua vida, e não em um só aspecto ou momentos específicos; por isso se fala em funcionalidade.

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2004) define a pessoa com deficiência como "[...] aquela que apresenta algum problema funcional ou estrutural corporal, com reflexos em sua independência e/ou autonomia". A TA procura avaliar e criar meios, recursos e estratégias para proporcionar da melhor maneira possível a independência e a autonomia dessas pessoas.

A TA é uma área de conhecimento que abrange vários aspectos ou áreas de atuação (órteses, próteses, mobiliário, auxílios para a vida diária e prática, recursos de acessibilidade ao computador, adequação postural, recursos pedagógicos etc.), incluindo tudo aquilo que possa promover a autonomia e a melhor qualidade de vida das pessoas com deficiência.

No ambiente educacional, a Tecnologia Assistiva é voltada para favorecer a participação do aluno com deficiência nas diversas atividades escolares. Para Bersch, a TA deverá ser introduzida na escola "com o objetivo de ampliar a participação do aluno neste desafio/tarefa, de forma que ele realize as mesmas atividades e junto com seus colegas" (BERSCH, 2013, s/p).

Neste texto, trataremos de algumas possibilidades de intervenção pedagógica com o auxílio da Tecnologia Assistiva para alunos com deficiência.

## A TA como instrumento de mediação no ambiente de aprendizagem

Segundo a teoria vygotskiana, as relações do homem com o mundo são sempre mediadas, entre sujeito e objeto e/ou ambiente. Para Oliveira, as "funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana" (OLIVEIRA, 2008, p. 27). O processo de mediação é dividido em dois elementos: instrumentos e signos. Através dos instrumentos, cumpre-se um objetivo específico, determinado, para a ação ou função. A mediação por signos age internamente, através de representações mentais, sem a necessidade da presença do objeto real. O instrumento tem um papel importante na qualidade da interação com o meio; quando esta interação é pobre, as representações mentais ficam prejudicadas.

> A interação entre indivíduo e o meio proporciona estímulos para novas aprendizagens. No entanto, para que a interação possa ser de qualidade, é necessário que os estímulos sejam significativos e funcionais para a vida do sujeito. A pobreza de interação, ocasionada pela ausência do contato social e/ou barreiras provenientes de deficiência física ou sensorial, pode colocar o sujeito à margem dos acontecimentos sociais e prejudicar seu processo de desenvolvimento. (DAMASCENO, 2013, p. 37).

Neste contexto, compreende-se a TA como um instrumento mediador entre os desafios do meio e as limitações da pessoa com deficiência, proporcionando oportunidades de participação de forma mais ativa. Para Galvão Filho,

> [...] os recursos de acessibilidade, os recursos de Tecnologia Assistiva, podem ser situados como mediações instrumentais para a constituição da pessoa com deficiência, como sujeito dos seus processos, a partir da potencialização da sua interação social no mundo. (GALVÃO FILHO, 2009, p. 115-116).

Um ambiente escolar não acessível é uma grande barreira ao desempenho e à aprendizagem do aluno com deficiência. A falta de materiais, recursos pedagógicos, ambientes adaptados e ações pedagógicas efetivas demonstra a diferença na oferta de oportunidades entre os alunos com e sem deficiência.

A Tecnologia Assistiva (TA) é fundamental para uma equiparação de condições que garanta iguais oportunidades, na escola, para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bom desempenho de alunos com deficiência. O uso da TA é um aspecto a ser considerado na adaptação curricular para o aluno com deficiência, considerando não só os recursos e produtos, mas as estratégias de uso destes recursos na escola, além dos serviços existentes na comunidade que possam ser parceiros da escola.

## Possibilidades de intervenções pedagógicas com o uso de TA

Antes de mais nada, é necessário escutar as demandas do aluno, avaliando o contexto escolar e o seu contexto de vida, para poder traçar uma estratégia de atendimento.

Avaliar o aluno e suas necessidades significa observá-lo mais de perto, no ambiente de atendimento, para analisar as necessidades do uso de recursos que possibilitem a realização das tarefas em sala de aula. Por exemplo: avaliar qual recurso (ou estratégia) pode ser usado para realizar uma atividade escrita. Neste momento, é importante observar:

Se o aluno consegue usar um lápis comum; se há necessidade de: lápis adaptado com engrossador; lápis com engrossador e suporte preso à mão, para alunos com deficiência física e dificuldade de preensão; lápis com escrita mais forte, tipo 6B, e caderno com pauta ampliada, para alunos com baixa visão; uso do plano inclinado, auxiliando tanto na escrita quanto na leitura, como meio de melhorar a postura do aluno etc.

Para o aluno com baixa visão severa, é importante avaliar se consegue enxergar as letras ampliadas em negro, de forma confortável, ou se apresenta muita dificuldade, neste caso, avaliar a possibilidade do uso do Braille; se o aluno cego usará o Braille escrevendo com a reglete, a máquina braile ou o computador. Avaliar se o aluno com deficiência motora severa usará apenas o computador com recursos adaptados e quais as suas necessidades motoras. Se o aluno, além da cegueira, também tem associada a deficiência física (deficiência múltipla), e se não consegue usar o lápis adaptado ou o braile, o que usará?

Esses são pontos a serem avaliados cuidadosamente. Para o aluno com uma condição motora ou sensorial mais comprometida, que não tem possibilidade de usar lápis, será necessário avaliar outros recursos, a exemplo do computador com as adaptações necessárias para as suas demandas.

Para a leitura, o que se faz necessário? O braile? O texto com fontes ampliadas? O uso de tiposcópio, recurso que limita o espaço da leitura no texto, facilitando a visualização, para alunos com baixa visão? Um software com varredura e síntese de voz? Uma leitura realizada por imagens e símbolos etc.? Todas estas medidas dizem respeito à Tecnologia Assistiva, que pode ser apresentada com recursos de baixa e alta tecnologia.

Os recursos de baixa tecnologia são os mais simples, porém, funcionais; podem ser feitos pelo professor ou por profissionais da área de reabilitação, com materiais simples e de baixo custo, mas, em alguns casos, apresentam uma função limitada. Os recursos

de alta tecnologia são mais complexos, envolvendo sistemas computadorizados, robótica, engenharia mecânica etc., e uma equipe de profissionais especializados no desenvolvimento, o que normalmente tem um custo mais alto. Tanto os recursos de baixa tecnologia quanto aqueles de alta tecnologia são pensados e projetados de acordo com a necessidade de cada pessoa.

Para alunos com maior comprometimento, o professor necessitará de ajuda de outros profissionais, devido à complexidade de cada caso e à grande demanda de cada um.

Como a TA não se resume só a recursos e produtos, devemos pensar em como criar uma estratégia de atendimento. Os recursos para uma atividade de escrita e leitura citados acima serão suficientes para um aluno com deficiência física e um maior comprometimento motor? O que mais seria necessário para que a sua participação seja de qualidade em sala de aula?

Se pensarmos este sujeito em um contexto de sala de aula e da sua vida, poderíamos listar pontos a serem levados em conta.

1º – Avaliar a sua postura, se é adequada para realizar as tarefas que lhe são propostas – será que se este aluno tivesse uma postura melhor seria possível o uso do lápis, mesmo que fosse somente para marcar questões de múltipla escolha? Trata-se de uma avaliação que muitas vezes não pode ser feita pelo professor, pois exige outros conhecimentos que não apenas os da área da educação. É um aspecto a ser considerado na estratégia de atendimento, com a busca de parcerias e apoio de profissionais da área de reabilitação (fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais); se possível, o próprio profissional que atende este aluno. A adequação postural é um ponto importante do desempenho e da qualidade de vida destas pessoas, pois previne deformidades, desconforto e contribui para o bom desempenho em sala de aula.

Adaptações para a adequação postural podem ser feitas de forma mais complexa, como uma adaptação em cadeira de rodas, sob medida, ao padrão postural e deformações já instaladas no

sujeito. Neste caso, são realizadas por profissionais especializados (fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais). Podem ser também adaptações mais simples, como um apoio de pé feito de catálogo telefônico, evitando o desequilíbrio do aluno na cadeira e deformidades nos pés. Uma bandeja recortada sobre a cadeira de rodas, feita de papelão ou madeira, pode ajudar na postura e no apoio de cotovelos ou uma mesa adaptada e regulável.

No contexto escolar, é necessário avaliar o que a escola tem e o que é preciso adaptar; os recursos materiais, a acessibilidade arquitetônica, o atendimento de AEE na escola ou próximo a ela etc. O Atendimento de AEE é fundamental para o trabalho de qualidade com estes alunos, pois, no AEE, a Tecnologia Assistiva pode estar presente o tempo todo, e os profissionais têm a oportunidade de observar mais de perto, com um olhar direcionado para as necessidades dos alunos. Segundo o MEC (BRASIL, 2008):

> O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Para o desenvolvimento de recursos pedagógicos pelos professores da sala de AEE, é necessário que os mesmos estejam em constante formação, pois as demandas e especificidades dos alunos são diversificadas.

Ações que impliquem um caminhar junto, entre a professora da sala de aula e a professora da sala de recurso, são uma estratégia importante para eliminar possíveis barreiras que venham a resultar em desgastes no trabalho do professor, sendo possível realizar este trabalho integrado através de um modelo de coensino. Segundo Zerbato:

> O Coensino envolve um trabalho de parceria entre os professores especializados e do ensino comum para elaboração, implementação e avaliação das estratégias que melhor possibilitem o acesso e o aprendizado do estudante PAEE juntamente com sua turma. (ZERBATO, 2018, p. 52).

2º – Avaliar o contexto de vida do aluno significa analisar aspectos pessoais e familiares, a exemplo de questões de saúde, rotina, contexto familiar etc. Se o aluno é atendido em outros lugares que possam auxiliar o trabalho da escola; se a família reside muito distante, o que poderá impossibilitar sua presença na escola todos os dias ou no horário marcado; se a família é colaborativa com a atividade da escola, e, principalmente, se o aluno deseja realizar a atividade. Nestes casos, torna-se necessário ouvir o aluno e a família para traçar a melhor estratégia de atendimento. A avaliação do contexto do aluno contribui para entender melhor as necessidades e possíveis barreiras que vão impossibilitar a frequência e o desempenho do aluno na escola.

Rita Bersch (2013) chama a atenção para alguns pontos importantes, antes de definir a melhor tecnologia a ser proposta a um aluno pelo professor da sala de AEE. Cito a seguir alguns destes pontos:

> **Pessoa (aluno)**
>
> O professor deve criar a oportunidade de o aluno manifestar quais são os problemas que ele pretende ver resolvidos, no sentido de ter ampliada a sua participação no ambiente e nos desafios propostos a todos na escola. Deve também realizar uma observação das condições pessoais do aluno, no que diz respeito à sua condição (habilidade e dificuldades) física, sensorial, intelectual, emocional etc.

> **O contexto**
>
> Recursos humanos disponibilizados (ou não); recursos materiais disponíveis ou ausentes; acessibilidade ambiental e de comunicações; qualidade de conhecimentos da equipe e de como ela consegue aplicá-los na busca de acessibilidade e participação do aluno.
>
> **A tarefa**
>
> Com base no plano de aula do professor da sala comum e na observação das tarefas que ele propõe ao grupo de alunos, perceberemos "que tarefa" está organizada de maneira a proporcionar uma "participação parcial" ou uma "não participação do aluno" com deficiência. Sobre as barreiras que limitam a participação do aluno é que vamos intervir (BERSCH, 2013).

Após esta avaliação, tendo como base estes três pontos, a autora traça estratégias de atendimento e analisa os recursos de TA necessários para auxiliar o aluno em sala de aula.

Analisando questões de acessibilidade e recursos acessíveis, Zerbato (2018) traz o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem, que, nesta abordagem, focaliza a criação de meios para o desenvolvimento de estratégias de acessibilidade física, serviços, recursos e soluções educacionais para que o aluno com deficiência possa aprender sem barreiras. Este conceito surgiu nos Estados Unidos em 1999.

Esta abordagem segue como base o conceito de Desenho Universal, que tem o objetivo de simplificar a vida de todos através de ambientes acessíveis, atingindo o maior número de pessoas possível, com ou sem deficiência, qualquer que seja a idade, estatura ou capacidade.

Na abordagem Desenho Universal para a Aprendizagem, as possibilidades de intervenção são bem mais ampliadas, podendo ser usados não só os recursos de TA, em sala de aula, centrados só no aluno, mas também estratégias de mudança de ambiente e metodologia, para uma aprendizagem mais colaborativa.

> O foco numa resposta individual, ao invés da remoção de barreiras e implementação de recursos para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas, pode gerar mais trabalho para o professor, desgaste entre os profissionais e pouco contribui para a construção de uma cultura inclusiva na escola. Nelson (2014) apresenta alguns exemplos de como a remoção de barreiras no ambiente de aprendizagem pode potencializar o ensino e participação de todos sem a necessidade de se pensar atividades individualizadas. Para a autora, o espaço de aprendizagem, seja a sala de aula ou qualquer outro local da escola, deve considerar a constante relação entre o ambiente em que ocorre o ensino, a interação entre os estudantes e o professor e as expectativas de aprendizagem para todos. (ZERBATO, 2018, p. 196).

Zerbato (2018) apresenta um quadro, adaptado por Nelson (2014), com exemplos de possíveis barreiras do ambiente de aprendizagem e estratégias para removê-las, em situações como:

| POSSÍVEIS BARREIRAS | COMO REMOVÊ-LAS? |
|---|---|
| Numa sala de alfabetização, cartazes do alfabeto pendurados numa parede estreita. | Cartazes do alfabeto pendurados num local e altura onde todos os alunos possam vê-los e consultá-los como ferramenta de ensino. |
| Os alunos sabem que a cada dia eles precisam vir para a escola com um capítulo lido e pronto para tomar notas sobre essa info-mação e receber uma nova tarefa, que deve ser feita em casa. Essa consistência minimiza as interrupções em sala de aula. | Os alunos têm acesso ao material de leitura em uma variedade de formatos (como, por exemplo, áudio, textual e digital), juntamente aos suportes de compreensão (por exemplo, áudio suplementar, recursos textuais, informação digital). |

Fonte: Zerbato (2018, p. 196).

Neste caso, foi possível usar os vários recursos disponíveis para que o aluno tivesse acesso às tarefas pedagógicas, como os demais; respeitando-se a sua especificidade e eliminando barreiras, a estratégia precisa ser entendida não só como o uso do recurso, mas como a atitude e a ação do professor e do aluno.

O Desenho Universal objetiva proporcionar um ambiente com recursos acessíveis a todos, através de uma visão coletiva, mas, quando existem especificidades que não cabem nos padrões deste desenho, entra a Tecnologia Assistiva, mais centrada nesta especificidade para permitir que este sujeito também participe de maneira efetiva de qualquer espaço.

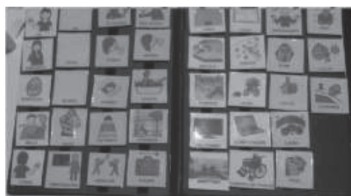
## Exemplos dos recursos de TA na escola

Os recursos de TA usados na escola dependem das necessidades e demandas do aluno, em um determinado contexto ou atividade. A seguir são ilustrados alguns exemplos de recursos da Tecnologia Assistiva.

# Recursos de Tecnologia Assistiva:

- **Materiais pedagógicos acessíveis:**

| | |
|---|---|
|  Letras Móveis<br>Imagem: Adaptação do recurso da Informática Educativa do CER IV Obras Sociais Irmã Dulce | Letras móveis feitas com caixinhas de fósforos e aros de metal, ponteira feita de madeira presa ao dedo indicador do aluno com ímã na ponta. Recurso usado para alunos com deficiência motora que não conseguem pegar as letras móveis, mas conseguem estirar um único dedo. A ponteira permite ao aluno puxar as letras desejadas. |
|  Plano inclinado<br>Imagem: Adaptação do recurso da Informática Educativa do CER IV Obras Sociais Irmã Dulce | Plano inclinado, caderno de pauta ampliada e tiposcópio e iluminação focada. Recurso usado por alunos com baixa visão. O plano inclinado possibilita aproximar o material ao campo visual do aluno, deixando-o em uma postura mais confortável. A pauta ampliada possibilita um espaço maior e melhor visibilidade para a escrita. O tiposcópio permite limitar o espaço de texto, evitando que o aluno se perca durante a leitura e a iluminação focada possibilita conforto e melhor qualidade visual. |
|  TFF7 DELTA - Adaptador para caneta ou lápis,<br>Fonte: Disponível em: https://www.expansao.com/tuboform/produto/tff7-delta. Acesso em: 20 maio 2018. | Adaptador para caneta ou lápis, permite um melhor posicionamento da mão e dos dedos, ajudando a treinar a coordenação motora da escrita. |

## • A comunicação alternativa:

<table>
<tr>
<td><br>Prancha de comunicação<br><br>Imagem: Adaptação do recurso da Informática Educativa do CER IV Obras Sociais Irmã Dulce</td>
<td>A comunicação alternativa e ampliada é uma das categorias da Tecnologia Assistiva que possibilita a comunicação das pessoas que apresentam ausência ou dificuldade de fala, otimizando a comunicação dessas pessoas com o meio.<br><br>A prancha com símbolos de comunicação alternativa possibilita a comunicação de alunos que não apresentam uma comunicação oral.</td>
</tr>
</table>

## • Os recursos de acessibilidade ao computador e recursos eletrônicos e outros:

<table>
<tr>
<td>
<br>Software teclado virtual e mouse adaptado com acionador<br><br>Imagem: Recurso da Informática Educativa do CER IV Obras Sociais Irmã Dulce</td>
<td>O mouse adaptado com acionador tem a função de acessar o computador através de software de acessibilidade que disponibilize varredura do teclado virtual ou mouse virtual.<br><br>No mecanismo de varredura, é realizada a procura automática na interface do programa, utilizando sinais visuais em cores, e/ou por retorno sonoro sobre os caracteres do teclado, podendo ser acionados pelo clic do mouse, acionado diretamente na tecla do teclado físico, por sons no microfone, ou por switches especiais conectados ao computador ou ao mouse, entre outros modos (DAMASCENO, 2013, p. 64).</td>
</tr>
<tr>
<td><br>Colmeia e ponteira<br><br>Imagem do recurso da Informática Educativa do CER IV Obras Sociais Irmã Dulce</td>
<td>Teclado com fontes ampliadas que permite uma melhor visualização dos caracteres. Colmeia sobre o teclado, uma placa com furos que correspondem a cada tecla, tendo por função impedir que o aluno com dificuldade motora mais severa descanse sobre o teclado e pressione várias teclas ao mesmo tempo. Ponteira para digitação presa à mão do aluno que não consegue usar os dedos corretamente para digitar.</td>
</tr>
</table>

| | |
|---|---|
| <br>Recursos de vídeo ampliadores<br>Imagem do recurso da Informática Educativa do CER IV Obras Sociais Irmã Dulce | Aparelhos eletrônicos que ampliam a fonte do texto e das imagens e são usados especificamente para o deficiente visual. Existem recursos que são softwares de ampliação para o ambiente computacional, ampliando a tela sem perda da nitidez e outros que captam a imagem de texto impresso e a transmitem para a tela, de forma ampliada. |

- **Os recursos para mobilidade, localização, a sinalização:**

| | |
|---|---|
| <br>Sinalizada e piso táctil<br>Imagem do Ginásio Esportivo do CER IV das Obras Sociais Irmã Dulce | Piso táctil e lista sinalizadoras marcando a quadra de acordo com o esporte a ser jogado. A acessibilidade arquitetônica segue as normas técnicas da ABNT através das Diretrizes Básicas para Edificação de uso Público.<br>Para a sinalização de espaço, é possível ainda placas com localização em braile, com imagens, etc. |

- **O mobiliário**

| <br>Mesa e cadeira adaptadas<br>Imagem do recurso da Informática Educativa do CER IV Obras Sociais Irmã Dulce | Mobiliário adaptado: mesa com bandeja recortada com apoio de cotovelo e cadeira com suporte de pé e cabeça, cintos para postura. A mesa também pode adaptar a cadeira de rodas do aluno. |
|---|---|

Os recursos apresentados acima são alguns dos que podem ser usados na escola; sendo cada recurso sempre apropriado a cada necessidade. As imagens mostram recursos de baixa e alta tecnologia que fazem a diferença na aprendizagem e na participação do aluno no ambiente escolar.

Para a escolha do recurso da TA e da estratégia usada em sala, segue a sugestão de Plano de Atendimento – Uso da Tecnologia Assistiva.

## Plano de Atendimento – Uso da Tecnologia Assistiva

Identificação do aluno

Nome:

Idade:

Série:

Data:

Caracterização e contexto do aluno

Toda a informação possível e não só o diagnóstico, descrição do aluno, dificuldades, necessidades, potencialidades, rede de apoio da família, na comunidade, em órgãos públicos e algumas instituições especializadas, onde reside, etc.

Objetivos

Qual o ponto principal a contemplar com o uso do recurso.

Estratégias pedagógicas:

Recursos:

Envolvem a escolha e a seleção de recursos pedagógicos adaptados/Tecnologia Assistiva. Os recursos poderão ser de alta ou baixa tecnologia, desde que permitam a participação dos alunos nas atividades.

Como serão utilizados esses recursos: na sala de recursos, na sala de aula, o aluno levará para casa, etc.

Pontos de apoio

Possibilidade de solicitar uma visita ou orientação de profissionais especializados, ou outras ações extraescola necessárias.

Este plano é apenas uma sugestão para traçarmos um atendimento na escola usando a TA; não se trata de uma avaliação específica para uma determinada deficiência e sim uma observação do aluno e suas necessidades, de uma forma mais ampla.

## Considerações finais

A estratégia de uso da Tecnologia Assistiva, a partir de uma avaliação das necessidades do aluno, é tão importante quanto o recurso. Criar uma estratégia de atendimento ao aluno com deficiência permite atuar de maneira mais ampla, pensando além da dificuldade naquele contexto. Esta atuação permite procurar parcerias, não só na escola, mas também o apoio de outros serviços (Centros de Reabilitação, Instituições Especializadas, Universidades etc.), junto à família, com a legislação educacional, buscando quais os recursos garantidos pela legislação que possam ser solicitados pela escola, etc.

A Tecnologia Assistiva tem um papel na escola e na vida das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, pois busca a melhor maneira possível de eliminar barreiras, para que haja uma interação de qualidade com o meio, permitindo a autonomia e a independência destes sujeitos.

Para que exista uma inclusão de fato, a escola deve ser um ambiente acessível a todos, oferecendo recursos que possibilitem a aprendizagem, o bem-estar e a boa convivência, respeitando-se as especificidades de cada um. A Tecnologia Assistiva permite a escolha de recursos apropriados a cada necessidade, portanto passa a ser um elemento importante na estratégia pedagógica para o trabalho com o aluno com deficiência.

## Referências

BERSCH, Rita. Recursos Pedagógicos Acessíveis. Tecnologia Assistiva (TA) e Processo de Avaliação nas escolas. 2013. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Recursos_Ped_Acessiveis_Avaliacao_ABR2013.pdf>Acesso em: 1 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAT – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII – Disponível em: < https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf >. Acesso em: 4 set. 2019.

DAMASCENO, L. L. **Introdução de recursos da tecnologia assistiva em ambiente computacional no trabalho com alunos com paralisia cerebral**. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demandas e perspectivas. 2009. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Lisboa: OMS, 2004.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidade e limites de uma formação colaborativa. 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.

# Salas de recursos multifuncionais (srm) e atendimento educacional especial (aee): viabilizando a inclusão

IZABEL CRISTINA ARAÚJO ALMEIDA
ROSEMEIRE DA SILVA OLIVEIRA
USTANE FABÍOLA CERQUEIRA DE OLIVEIRA

## Introdução

O caminho da escola é o processo natural para as crianças logo após a primeira experiência de convivência na família. Para as crianças com deficiência nem sempre foi assim, nos tempos mais remotos não tinham oportunidade de viver, eram descartadas; depois, com o direito à vida garantido, nem saíam de casa, não se concebia o entendimento de que elas podiam aprender.

A experiência de segregação era a mais comum, e com o tempo a integração passou a ser o procedimento adotado, desta forma, elas eram agregadas em grupos, contudo, ainda com uma concepção de cuidado. Após os movimentos que ocorreram no mundo todo em defesa dos direitos humanos, essa história começou a ser modificada; a compreensão de que crianças com deficiências aprendem começa a ser incorporada, e, de segregadas, elas passaram a ser integradas e, atualmente, vivemos o movimento para incluí-las.

Partindo, assim, das escolas especiais para as escolas regulares, as políticas, a formação profissional e a conscientização da

comunidade perpassam caminhos de construção, e, neste trajeto, são criadas as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como espaço para viabilizar o processo de Atendimento Educacional Especial (AEE), desenvolvendo ações que podem eliminar as barreiras para aprendizagem, ações que são fundamentais.

As SRM constituem o espaço de apoio e efetivação do processo de inclusão para as crianças com deficiência. São salas localizadas nas escolas, formadas por mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos específicos e de informática, nas quais o profissional especializado presta um serviço de natureza pedagógica, que suplementa e complementa o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino.

Os alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação necessitam de suportes para que a aprendizagem aconteça; é neste aspecto que o AEE se faz necessário. Desta forma, é exigido do profissional destinado a esta função uma formação ampla e específica ao mesmo tempo, pois cabe a ele dar esse suporte, na eliminação das barreiras que impedem a aprendizagem.

## Compondo a perspectiva histórica da inclusão

Inclusão é um tema que tem sido muito discutido e polemizado nas últimas décadas no Brasil e em todo o mundo. Recorrendo à história da humanidade, percebemos que a segregação do indivíduo deficiente é ação presente desde os tempos mais remotos, antes mesmo da criação da instituição escolar. Durante a pré-história, pessoas com deficiência eram descartadas, pois não eram úteis à caça, também não eram úteis para aquela tribo.

Na Antiguidade, essa postura continuou a acontecer corriqueiramente de maneira natural, compartilhada pelas

pessoas e aceita legalmente. Afinal, era preciso livrar a sociedade desse "mal". Segundo Costa,

> Se nos reportarmos às sociedades antigas, especialmente Grécia e Roma, é possível identificar que as crianças com algum tipo de deficiência eram, por esta razão, sacrificadas. Essa prática social ocorria, por exemplo, em Esparta, que defendia a constituição de homens bons, perfeitos, normais. A meta era não machucar a sociedade espartana, sendo os imperfeitos, na maioria das vezes, mortos, destruídos, eliminados. (COSTA, 2009, p. 70).

Com a chegada do Cristianismo, ocorre o entendimento de que essas pessoas possuem alma e, portanto, são "filhas de Deus"; logo, descartá-las ia contra os seus desígnios; entretanto, sucede também que a deficiência era fruto de pecado. Assim, o tratamento podia ser de piedade, caridade, pena ou de castigos e torturas (COSTA, 2009).

Em culturas tribais, a pessoa com deficiência era eliminada com a ideia de se estar fazendo um bem, com a alegação de livrá-la da dor e do sofrimento. No Brasil, em algumas nações indígenas, como alguns povos do Alto do Xingu, o infanticídio era praticado por diversas causas "explicitadas na Legislação Brasileira", dentre outras, por "deformação física e para livrar da opressão social, imposta pelo conquistador quando da descoberta da América pelos Europeus" (COSTA, 2009, p. 74).

Deste modo, as práticas segregacionistas com os deficientes foram se configurando como conduta usual, sem questionamento nem pelas famílias nem pela sociedade, e, neste contexto, a escola foi configurada a partir da exclusão e da marginalização.

Inicialmente, o deficiente não tinha acesso à escola; o entendimento das limitações do sujeito aparecia à frente. Depois, conseguiu chegar às escolas especiais, ainda com o conceito de

que ele não é capaz de aprender. Neste momento, a dominância do saber da medicina, acima de qualquer outro, traz para a educação o paradigma médico. Atualmente, "a partir de uma visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania" (BRASIL, 2008b), estes indivíduos têm o direito à educação especial na perspectiva da educação inclusiva: evidenciando uma mudança de paradigma para um modelo educacional, o deficiente pode aprender.

Neste contexto, se voltarmos à história do Brasil, no atendimento às pessoas com deficiência, temos o registro de que, em 1854, é criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e, em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES. Constatando-se a invisibilidade política e social do indivíduo com outros tipos de deficiência, somente em 1926, portanto sete décadas depois da fundação da primeira instituição especializada, é fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1945 é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi e em 1954 a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (BRASIL, 2008b).

Os anos 1970 representam a institucionalização da Educação Especial. Em 1971, a Lei 5.692, no Art. 9º, definiu a caracterização dos alunos de Educação Especial; em 1973 é criado, no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, e, por iniciativa deste órgão, foram implantados subsistemas de Educação Especial através da criação de escolas e classes especiais (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007).

Em 1988, a Constituição nos traz a garantia de que seja excluída qualquer forma de discriminação e considera a educação como direito de todos. Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação, em Jomtien, Tailândia, e em 1994 subscreve a Declaração de Salamanca; assim começam a tomar corpo as políticas públicas da educação inclusiva, sendo então

criado, em 2003, o Programa de Educação Inclusiva; em 2007, o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais; e em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que

> Tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, **com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino**; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008b, grifo nosso).

Nesta caminhada em direção a uma escola para todos, são perceptíveis os passos trilhados e a atual garantia legal do acesso da pessoa com deficiência à escola regular, contudo, cabe questionar: como efetivamente isto vem acontecendo? Tem se configurado com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino? A forma como está estruturada a escola e a formação de professores propicia esta viabilização? Estamos incluindo de fato?

Neste contexto, percebe-se a visão da humanidade inicialmente eliminando a pessoa com deficiência por não ser útil, posteriormente cuidando de forma segregada, com o argumento de

proteger ou castigar, seguindo-se a postura de integrar essas pessoas à sociedade. Ainda presenciamos algumas situações nas nossas escolas que reforçam e reproduzem esta prática.

A ideia de integração tinha o princípio da "normalização" como fundamento e assegurava a necessidade de que "toda pessoa com deficiência teria o direito de experimentar um padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura" (MENDES, 2006, p. 389). Neste ponto houve a interpretação equivocada em que foi confundida a noção de tornar normal a pessoa com deficiência, a partir da década de 70, quando o objetivo da educação seria "oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária, os mais semelhantes possíveis às formas e condições de vida do resto da sociedade" (BRASIL, 1994, p. 22).

Ainda quanto a essa concepção de integração no atendimento às pessoas que apresentavam deficiência, nos cabe destacar a influência do modelo médico, que inicialmente foi o responsável pela atenção a essas pessoas e que nos incutiu a ideia de cura, tratamento, e a deficiência como um problema a ser resolvido.

Diniz (2007, p. 24) destaca que

> [...] o modelo médico, ainda hoje hegemônico para as políticas de bem-estar voltadas para os deficientes, afirmava que a experiência de segregação, desemprego e baixa escolaridade, entre tantas outras variações da opressão, era causada pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo.

Contrariando esse modelo médico, o atual movimento de inclusão tem suas bases na concepção da deficiência como um fator social e não do indivíduo, um problema, um castigo, que pode ser resolvido ou curado. Esse movimento nos proporcionou um entendimento das diferenças que até então não tínhamos em relação à escolarização desses sujeitos. Vivemos, portanto, uma

transição entre uma concepção da deficiência, com o cunho médico, para uma concepção social da deficiência.

Assim, na mudança de paradigma saindo do modelo médico para o educacional, busca-se uma educação que "constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos" (BRASIL, 2008b, p. 4), entretanto, é comum encontrar nas escolas posturas que evidenciam uma tentativa de tornar "normal" a pessoa com deficiência.

Esta nova perspectiva de inclusão da pessoa com deficiência visa a garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem. Como recurso para cooperar com a viabilização desta educação inclusiva apresenta-se o Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recursos Multifuncionais. Cabe a cada cidadão buscar o cumprimento dos direitos aclamados nos documentos legais e, assim, a efetivação de uma verdadeira educação inclusiva.

## Sala de Recursos Multifuncionais: *locus* de aprendizagem

No atual momento histórico que estamos vivendo, a educação especial passa por uma série de reformulações do ponto vista educacional e social. Busca-se fazer valer as políticas públicas dentro do contexto escolar e fora dele, através das Leis que regem esse país, de documentos Internacionais, dos movimentos sociais e da participação de todos. Atualmente a escola tem sido o lugar das pessoas com deficiência, no sentido de espaço de luta, de oportunidade, pois sua inserção muitas vezes está condicionada pela força da lei.

Nesta perspectiva, as salas de recursos multifuncionais se constituem como espaços de apoio e efetivação do processo de inclusão dos estudantes com deficiência. Assim, estas salas têm sido desde as primeiras publicações e dispositivos legais o espaço onde os estudantes com deficiência têm conseguido experiências de inclusão escolar.

As salas de recursos multifuncionais são localizadas nas escolas onde acontecem o atendimento educacional especializado AEE, são constituídas de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos específicos e de informática. Como afirmam Alves *et al*. (2006, p. 13),

> As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a sala de recursos é um serviço de apoio pedagógico especializado que ocorre no espaço escolar, sendo definido como um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino.

Essa concepção é reafirmada nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme disposto no seu Parágrafo 1º do Art. 29:

> § 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala

> de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Com a finalidade de organizar e tornar acessível a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais em todo o território brasileiro, o MEC elaborou o Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de informar os sistemas de ensino sobre as ações do programa para apoiar a organização e oferta do AEE.

De acordo com o documento Sala de Recursos Multifuncionais (ALVES *et al.*, 2006), o atendimento educacional especializado deve ser uma ação dos sistemas de ensino para acolher a diversidade ao longo do processo educativo. Constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizada institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns.

A partir da implantação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o Ministério da Educação (MEC) passa a disponibilizar apoio técnico/financeiro para as escolas públicas do Sistema Educacional, através das informações advindas do Censo escolar. Desta forma, escolas que sinalizaram estudantes com deficiência matriculados vão sendo contempladas com a implantação de Salas de Recursos.

> O Decreto Presidencial nº 6.571/2008 destaca o compromisso da união em oferecer apoio técnico e financeiro para que esse atendimento especializado seja implementado tanto para alunos com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento quanto para aqueles com altas habilidades ou superdotação, no sentido de que sejam matriculados na rede pública de ensino regular, tanto no âmbito

> federal quanto no dos estados e municípios. (RODRIGUERO *et al*., 2010, p. 5).

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) foram arquitetadas para fornecer atendimento especializado no interior da escola. A proposta para a implantação destas salas surge na esfera do Governo Federal no ano de 2008, antes da aprovação das Diretrizes Políticas da Educação Especial. Assim, no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa objetiva:

> Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.
> Para atingir tais objetivos, o MEC/SECADI realiza as seguintes ações: Aquisição dos recursos que compõem as salas; Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados; Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas; Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE; Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas; Promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE; Publicação dos termos de Doação; Atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas pelo Programa; Apoio financeiro, por meio do PDDE Escola Acessível, para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas, com salas

> implantadas. (DUTRA; SANTOS; GUEDES, 2010, p. 9).

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), aprova a Sala de Recursos Multifuncionais como prioritária no atendimento dentro da escola.

> Art. 5º: O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009).

No município de Feira de Santana, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais se iniciou no ano de 2007, e a partir de então vem aumentando gradativamente o número de escolas contempladas com esse espaço, o que vem ampliando o número de estudantes assistidos em suas necessidades especias, referente ao seu acesso e permanência nas escolas da rede municipal de ensino deste município.

Além de ter sido município polo na realização de sete Seminários do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, conta com um número considerável de escolas que receberam e recebem a verba de acessibilidade, destinada a apoiar técnica e financeiramente a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.

Vale ressaltar também que os professores que atuam nestes espaços educacionais são profissionais da rede e recebem formação da Divisão de Ensino Especial, buscando oferecer um atendimento especializado, atendendo as necessidades de cada estudante; apesar de esse profissional ser um generalista e ter que atuar com todas as deficiências, o trabalho desenvolvido vem buscando estar o mais próximo possível do que é necessário. Os professores que atuam nestas salas, na medida do possível, têm estabelecido diálogos com os professores da sala comum, com a equipe gestora e com as famílias, buscando efetivar o processo de inclusão.

Respaldados na Política da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, é necessário que esta formação seja garantida, e que os municípios partícipes a ofereçam. Segundo este documento,

> Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008b p. 17-18).

Partindo deste e de outros documentos oficiais, o trabalho realizado nas Salas de Recursos deve oferecer o apoio pedagógico aos estudantes público-alvo da Educação Especial, realizando um

trabalho sempre articulado com os gestores e professores da sala de aula comum.

As salas podem ser: do tipo 1, que compreende aquelas destinadas às áreas da deficiência intelectual, da surdez, da deficiência física, dos transtornos globais do desenvolvimento e das altas habilidades/superdotação; ou do tipo 2, que compreende aquelas que atendem alunos cegos e com baixa visão. Vale ressaltar que as salas de recursos multifuncionais do tipo 2, mesmo sendo acrescidas de materiais pedagógicos para estudantes com deficiência visual, não se destinam apenas ao atendimento destes estudantes.

> A sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento, é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular. (ALVES *et al.*, 2006, p. 14).

Nas salas de recursos acontece o AEE – Atendimento Educacional Especializado, e, contextualizando, veremos que esse atendimento já é garantido desde a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, quando no seu bojo destaca a garantia à "cidadania" e à "dignidade da pessoa humana" (artigo 1º, incisos II e III), à promoção do "bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 1998, artigo 3º, IV).

## Atendimento Educacional Especial: fazendo acontecer a inclusão

Alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento – TGD e altas habilidades/superdotação necessitam de suporte que facilite o acesso ao currículo; esse apoio é oferecido através do atendimento educacional especializado.

O Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008, apresenta atendimento educacional especializado como "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" e, para isso, segundo o mesmo decreto, deve "integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas". (BRASIL, 2008a, p. 2)

Segundo Aranha (2005), os tipos de atendimento educacional especializado são: salas de recursos, atendimento pedagógico domiciliar, classe hospitalar, estimulação precoce, apoio pedagógico especializado, classes comuns, itinerância, professores-intérpretes (BRASIL, Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001, p. 79.

Com esta delimitação o AEE tem a responsabilidade de eliminar as barreiras que possam impedir ou dificultar a aprendizagem do(a) aluno(a) com deficiência, assim, identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (BRASIL, 2009).

As atribuições dos professores do AEE contemplam: elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno; definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno; organização de estratégias pedagógicas e identificação e

produção de recursos acessíveis; ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA; atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular; acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares; articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino; orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno; interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras (BRASIL, 2010).

O atendimento é realizado na SRM, em 50 minutos, no turno oposto ao horário da aula regular do aluno. Esse serviço pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, para alunos da própria escola, podendo estender-se para alunos de escolas próximas.

## O Atendimento Educacional Especializado e as especificidades

A Sala de Recursos Multifuncionais e o professor têm o seu perfil traçado, do qual se ressaltam: a atuação no atendimento da clientela da educação especial; a atuação colaborativa com o professor da sala comum para a definição de estratégias pedagógicas; a preparação de material específico para o uso dos alunos na sala de recurso; a orientação na elaboração de materiais didático-pedagógicos a serem utilizados no ensino comum (ALVES; GOTTI; GRIBOSKI, 2006).

Segundo Dutra *et al.* (2008), o Atendimento Educacional Especializado caracteriza-se como uma ação da Educação Especial

voltada à promoção da acessibilidade e objetiva a identificação, a elaboração e a organização de recursos pedagógicos de acessibilidade, visando à eliminação de barreiras para a plena participação dos alunos com necessidades específicas em todas as atividades escolares.

Dutra *et al.* (2008) dizem que o Atendimento Educacional Especializado - AEE deve ser constituído como oferta obrigatória do sistema de ensino. Realizado no turno oposto ao que o aluno frequenta a sala comum, deve ser ofertado na própria escola ou centro especializado que realize esse atendimento. As atividades desenvolvidas no AEE não são substitutivas à escolarização, pois esse atendimento deve complementar e/ou suplementar a formação do aluno para o seu pleno desenvolvimento. Dutra et al. (2008, p.17) ressaltam que "Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças".

Para o atendimento educacional especializado da pessoa com cegueira é importante a adequação dos conteúdos escolares no processo de ensino e de aprendizagem. Junto a esses pressupostos da educação inclusiva busca-se a emancipação dos sujeitos, compreendendo que a aprendizagem é ação individual do ser humano e o ensino deve ser disponibilizado a todos (DUTRA *et al.*, 2008).

O atendimento especializado dos alunos com surdez, nas escolas comuns, é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008b, p. 17) O profissional precisa ter conhecimento específico para atuar no ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Para viabilizar a aprendizagem do aluno, são necessários também os

serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola

Para o atendimento especializado do aluno com deficiência intelectual e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), o profissional se depara com um impasse pela complexidade e variabilidade dos casos, haja vista que muitas dúvidas e questionamentos fazem parte do cotidiano dos professores, "desde questões relacionadas ao diagnóstico e prognóstico dessas condições até àqueles referentes à avaliação e às propostas de intervenção pedagógica para os alunos com DI e TGD" (MILANEZ; OLIVEIRA; MISQUIATTI, 2013, p. 11).

Em relação ao aluno com deficiência física, o profissional especializado tem a incumbência de "realizar uma seleção de recursos e técnicas adequados a cada tipo de comprometimento para o desempenho das atividades escolares" (BRASIL, 2007, p. 27), com o objetivo de ajudá-lo em sua mobilidade e comunicação. Para tanto, o AEE faz uso da Tecnologia Assistiva. Segundo Bersch (2006, p. 2), a Tecnologia Assistiva "deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência".

Para alunos com altas habilidades/superdotação, o AEE deve oferecer programas de enriquecimento curricular, desenvolvimento de processos mentais superiores e outros, "oportunizando o pleno desenvolvimento das potencialidades desses alunos" (FLEITH, 2007, p. 5).

Para o sucesso do Atendimento Educacional Especializado, o professor deve estar atento ao processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de identificar as necessidades específicas do aluno com deficiência. Ao professor do Atendimento Educacional Especial cabe a tarefa de elaborar o plano de atendimento individual (PDI) para os alunos a partir das necessidades identificadas.

Para atender às necessidades de cada criança, os professores especialistas produzem material e, além disso, oferecem

acompanhamento em sala de aula para ensinar o uso de recursos para professores e demais alunos.

## Considerações finais

Para atuar em educação especial na perspectiva da educação inclusiva é fundamental investir na formação continuada dos profissionais. É importante que estes profissionais possam compreender o movimento que realmente preconiza e garante de forma responsável que este processo de inclusão aconteça nas escolas. Lutar por educação de qualidade nos faz refletir sobre a escolarização das pessoas com deficiência.

Diante da variabilidade e complexidade de atribuições, os professores de AEE precisam de muito estudo, desenvolver técnicas, métodos e sensibilizar a comunidade escolar para viabilizar a aprendizagem dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Como podemos observar, os benefícios que se podem obter com o AEE são realizados por meio de esforço conjunto dos poderes públicos, gestão escolar, professores de sala regular e professores de AEE, para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos, público-alvo da educação especial.

Neste trabalho especificamente, tratamos de uma das vertentes do processo inclusivo que precisa ser garantido nos nossos sistemas educacionais, o funcionamento de Salas de Recursos Multifuncionais SRM, como um espaço de promoção de um atendimento educacional inclusivo, que deve ser oferecido a estes alunos, visando também à preparação das escolas que recebem e implementam este atendimento.

Desta forma, acreditamos ser necessário também registrar o trabalho realizado nestas Salas de Recursos como um elemento fundamental na efetivação do processo inclusivo no município de

Feira de Santana e como vem sendo desenvolvida esta ação. O cumprimento dos direitos aclamados nos documentos legais cabe a toda a sociedade na busca para a efetivação de uma verdadeira educação inclusiva.

**Referências**

ALVES, D. *et al*. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional. Brasília, DF: MEC/Seesp, 2006.

ALVES, D. O.; GOTTI, M. O.; GRIBOSKI, C. M. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: MEC/Seesp, 2006.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília, DF: MEC/Seesp, 2005.

BERSCH, R. **Assistiva Tecnologia e Educação**. 2014. Disponível em: www.assistiva.com.br. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL, **Diretrizes Nacionais para educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001, 79 p.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/Seesp, 1994.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF, set. 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_CEB_132009.pdf. Acesso em: 2 jun. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/Seesp, 2008b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília, DF, jul. 2010.

COSTA, V. B. **A prática social da convivência escolar entre estudantes deficientes visuais e seus docentes**: o estreito caminho em direção à inclusão. 2009. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUTRA, C. P.; SANTOS, M. C. D.; GUEDES, M. T. **Manual de orientação**: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília, DF: MEC/Seesp, 2010.

DUTRA, C. P. *et al*. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, DF, v. 1. n. 1, p. 9-17, jan./jun. 2008.

FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação**. v. 1. Orientação a Professores. Brasília, DF: MEC, 2007.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: http://www.ufsm.br/ce/revista. Acesso em: 14 set. 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1995.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (Org.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília, SP: Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA, U. F. C. **Representação gráfica para a pessoa com deficiência visual**: limites e possibilidades de aprendizagem por meio do desenho. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, 2014.

RODRIGUERO, C. R. B. *et al*. Atendimento Educacional Especializado. **Apostila**, Maringá. 2010. Curso – Especialização em Atendimento Educacional Especializado – Área de Concentração Educação Especial. Disciplina – Atendimento Educacional Especializado, Disciplina feita em 2010.

# Construindo a inclusão de uma estudante surdocega na educação pública superior

SANDRA SAMARA PIRES FARIAS
DÉBORA ANUNCIAÇÃO CUNHA
JANINNE PIRES FARIAS

## Introdução

O acesso de pessoas com deficiência no ensino superior tem aumentado progressivamente nos últimos anos e, por esse motivo, tem sido tema de discussões e debates no cenário da Educação Nacional. Segundo os dados do Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP, no ano de 2016 havia 8.048.701 estudantes universitários matriculados nos cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior no Brasil, sendo que, desse total, 35.891 possuem necessidades educacionais especiais (INEP, 2017). Dessas matrículas, 96 são de estudantes com surdocegueira.

Apesar de os dados indicarem um número significativo no acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior, observa-se baixo número de matrículas de estudantes com surdocegueira. Os motivos para isso são diversos; vão desde a concepção de incapacidade que rodeou as pessoas com deficiência e, consequentemente, as pessoas com surdocegueira, por predominarem paradigmas não inclusivos, que culminaram na segregação e na exclusão, passando pela condição de invisibilidade

que a surdocegueira assume na sociedade, por ser uma deficiência ainda pouco estudada, até as dificuldades de ingresso no ensino superior que são inerentes a toda e qualquer deficiência. De acordo com Farias (2015), a invisibilidade da pessoa com surdocegueira é marcada nos censos demográficos e na escassez de estudos sobre essa deficiência.

Farias (2015) afirma que ainda são muitos os questionamentos que surgem sobre a surdocegueira por parte de profissionais das mais diversas áreas. Dentre os questionamentos, Farias (2015, p. 21) indica que os mais comuns são: “O que é a surdocegueira? O que significa ‘ser’ surdocego? Como eles se comunicam? Como ocorre seu desenvolvimento e aprendizagem?” Essas mesmas questões foram postas pelos professores quando da entrada da estudante com surdocegueira congênita no curso de graduação em pedagogia na Universidade.

A partir desse contexto é que nos propomos a relatar a experiência de inclusão de uma estudante com surdocegueira congênita na educação superior, apontando as dificuldades e os ganhos percebidos pelos autores no processo de inclusão, a partir da seguinte questão norteadora: que trajetória foi trilhada pela instituição para incluir a estudante com surdocegueira e garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem? Para isso, buscamos inicialmente conceituar a surdocegueira e conhecer as suas especificidades, para então discutir as condições de acesso, de permanência e de aprendizagem da estudante.

Os resultados desse estudo poderão fornecer importantes elementos à compreensão do processo educacional de inclusão de estudantes com surdocegueira. Além disso, podem contribuir para ampliar as produções acadêmicas sobre as diferentes possibilidades de acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior.

## A construção do acesso e permanência da estudante com surdocegueira na universidade

### Construindo o conhecimento acerca da Universidade

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é uma instituição pública e gratuita, mantida pelo Governo do Estado da Bahia, sob o regime de Autarquia Estadual de Regime Especial, com dependência administrativa da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, gozando de autonomia didática, científica, disciplinar e administrativa, no âmbito da sua estrutura e funcionamento internos. Foi criada em 01 de junho de 1983 e, por meio do Decreto Presidencial nº 92.937, de 17 de julho de 1986, esta Universidade transformou-se em autarquia. Foi reconhecida pelo Ministério da Educação – MEC, através da Portaria nº 909, de 31 de julho de 1995. Em 10 de setembro de 1997, o Governo da Bahia publicou a Lei nº 7.176, que reorganizou as Universidades Estaduais, adotando a estrutura orgânica de Departamentos. Os Departamentos possuem autonomia de gestão administrativa e financeira e funcionam sob a responsabilidade de um diretor e dos coordenadores dos colegiados dos cursos, eleitos pela Comunidade Acadêmica.

Desde a sua criação, o modelo de gestão adotado pela UNEB foi idealizado segundo um sistema *multicampi*, mantendo no município de Salvador um *campus* central, e outros nas regiões do estado que possuem suas unidades universitárias. Atualmente, a UNEB conta com 29 departamentos instalados em 24 municípios da Bahia em áreas geoeconômicas de influência, de modo a beneficiar o universo populacional baiano.

A estudante com surdocegueira foi aprovada no processo vestibular para o Campus Barreiras. O Departamento de Ciências Humanas de Barreiras foi o nono a ser implantado para o

cumprimento da missão de produzir, difundir, socializar e aplicar o conhecimento nas diversas áreas do saber. O departamento possui sete cursos, dentre eles o curso de Pedagogia, no qual a estudante investiu aprovação.

## Construindo o conhecimento acerca da surdocegueira e da estudante

Para que se tenha um melhor esclarecimento sobre a inclusão de uma estudante com surdocegueira na educação superior, pensamos ser relevante refletir primeiramente sobre como esta deficiência sensorial se caracteriza. A terminologia "Surdocegueira" foi norteada por muitas discussões até que se reconhecesse a unicidade da surdocegueira e a caracterização de quem a possui como um ser singular, diferente da pessoa que possui a surdez ou a cegueira (FARIAS, 2015).

Atualmente, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) traz a ideia de funcionalidade. Galvão (2010), ao referenciar a funcionalidade da pessoa com surdocegueira, afirma que as condições ambientais, a qualidade nas interações e as experiências vivenciadas pelo sujeito com surdocegueira é que definem o grau da surdocegueira, sendo esta definição estritamente individual, ou seja, cada pessoa com surdocegueira é única. A literatura especializada brasileira conceitua surdocegueira como uma deficiência singular que apresenta concomitantemente perdas da visão e da audição em diferentes graus. Essa condição leva a pessoa com surdocegueira

a desenvolver diferentes estratégias para ter acesso à informação, comunicação, mobilidade e interação.

Maia (2002) relata que, no Brasil, as pessoas com surdocegueira frequentemente utilizam os mais diversos sistemas de comunicação: Libras Tátil, alfabeto manual tátil, Escrita Alfabética na Palma da Mão, Tadoma, Sistema Braille Digital. Dentre estes, destacamos o conceito de Libras Tátil por ser a forma de comunicação utilizada pela estudante em questão, que possui surdocegueira congênita, por prematuridade.

Libras Tátil refere-se à Língua Brasileira de Sinais – Libras, utilizada pela comunidade surda adaptada às condições específicas da pessoa com surdocegueira. Para a realização da comunicação por meio da Libras Tátil, mantém-se a mão da pessoa com surdocegueira em cima das mãos do interlocutor, assim ele poderá perceber a configuração da mão, o ponto articulação, o movimento e a orientação da mão no espaço e no tempo. Entretanto, para que essa comunicação seja fluida, é importante que a Libras seja dominada tanto pelo emissor como pelo receptor da mensagem (FARIAS, 2015).

Estimular a comunicação interativa o mais precocemente possível é fundamental para o desenvolvimento integral da pessoa com surdocegueira. Entretanto, não basta que se ensine à pessoa com surdocegueira congênita um sistema de comunicação; o mais importante é que, por meio das trocas interativas bidirecionais, seja incentivada a evolução do desenvolvimento da linguagem de forma que se torne mais efetiva e eficaz (FARIAS, 2015).

A estudante desta pesquisa é uma jovem de 25 anos de idade, que reside, atualmente, na cidade de Barreiras, interior do estado da Bahia. Nasceu no ano de 1992 na cidade de Itabuna, prematura, de uma gestação gemelar, de 24 semanas, baixo peso chegando até 700 gr. As complicações ocasionadas pela prematuridade desenvolveram na estudante a retinopatia da prematuridade, o que trouxe a surdocegueira congênita como sequela.

Em 1993, sua família, em busca de melhores subsídios médicos e educacionais, mudou-se para Salvador, quando a estudante foi matriculada em uma escola especial para surdos. Aos 5 anos de idade, se mudou com a família para a cidade de Guanambi, onde matriculou-se em uma classe especial e começou a aprender libras. Em 1999, mudou-se para Barreiras, quando foi alfabetizada em libras tátil e braille por sua mãe, em uma classe especial numa escola municipal. Cursou a educação infantil em escola especial, o ensino fundamental e médio em escolas de ensino regular, sempre com apoio do guia-intérprete. Em 2014, prestou ENEM sem êxito; em 2015, prestou vestibular e foi aprovada para o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, campus IX, na cidade de Barreiras.

Assim, a estudante em questão possui surdocegueira congênita por prematuridade, utiliza a Libras Tátil como comunicação receptiva e a Libras como comunicação expressiva. Possui uma comunicação estruturada e eficaz, o que proporcionou o pleno acesso e a efetiva participação na educação básica e seu acesso na universidade.

## Construindo o acesso na Universidade

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), no artigo 30, estabelece que, nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior, públicas ou privadas, devem ser adotadas medidas de acessibilidade, dentre as quais cita-se:

> II disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

> III disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
> IV disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
> V dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade. (BRASIL, 2015, p. 8).

Nas regras do edital do processo seletivo de vestibular da IES pesquisada, no ano de 2015, consta que as pessoas com deficiência candidatas ao processo seletivo vestibular devem, no ato da inscrição, declarar o tipo de necessidade especial que possui para ter garantia de atendimento apropriado, conforme descrição a seguir: "2.8 O Candidato com Deficiência (motora, visual ou auditiva), que concorre aos cursos da UNEB, deverá indicar, no formulário de inscrição, suas necessidades de atendimento diferenciado" (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2014, p. 4).

O Edital garante a inscrição do candidato com deficiência, entretanto, destaca somente a inscrição para candidatos com deficiência visual, auditiva e física, deixando de fora as deficiências: múltipla, intelectual, transtorno do espectro do autismo e surdocegueira.

Para poder se inscrever e receber atendimento especializado no processo seletivo, a candidata declarou-se pessoa com deficiência auditiva, considerando que o edital não previa a surdocegueira, e encaminhou à comissão local do vestibular processo com documentos comprobatórios de sua deficiência (surdocegueira), com relatório técnico especializado das suas necessidades e apoios para o acesso ao vestibular. Nesse processo

constava, além de documentos comprobatórios e o relatório, a solicitação de recursos e serviços de acessibilidade para as pessoas com surdocegueira, a saber: guia-intérprete, tempo adicional, prova em braille e transcritor.

No citado edital, não constava sistema de cotas para ingresso de candidatos com deficiência, até mesmo por falta de uma lei que garanta cotas para pessoas com deficiência concorrerem aos processos seletivos em nível estadual, fato que levou a candidata a concorrer com os estudantes sem deficiência, ou seja, na livre concorrência.

No momento das provas, a candidata foi atendida em sua solicitação com prova em braille, guia-intérprete e transcritor e dilatação do prazo, além de poder usar sua máquina braille para realização da prova de redação, atendendo assim aos dispositivos do artigo 30 da Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão.

A aprovação da estudante no processo seletivo vestibular no curso de Pedagogia, por meio da livre concorrência de vagas, demonstra que, apesar do estabelecimento de leis e implementação de políticas que contemplam os objetivos da educação inclusiva no ensino superior, os estudantes com deficiência ainda convivem com a exclusão, de modo que a equidade tão pleiteada nos projetos institucionais, como fundamental para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, ainda não foi efetivamente conquistada e apresenta desafios de toda ordem a serem transpostos.

Freitas e Tenório (2015, p. 1), sobre a presença de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro, afirmam que:

> A presença de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro constitui-se como uma recente realidade, devido às dificuldades enfrentadas por esse público em sua escolarização no ensino básico, assim como às barreiras existentes no acesso, ingresso e permanência nas instituições de

> ensino superior. De tal modo, a equidade na educação torna-se fundamental para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.

Sabe-se que a equidade implica necessariamente a instituição de dispositivos e políticas públicas que provocam mudanças na universidade, mas, sem estas, a inclusão não ocorre. Por outro lado, o processo de inclusão depende também de transformações que eliminem barreiras, desconstruam conceitos, preconceitos e concepções que segregam e excluem essas pessoas (FREITAS; TENÓRIO, 2015). Portanto, é primordial salientar que, além de garantir o acesso, necessário se faz criar condições de permanência.

Nessa perspectiva, a entrada da estudante na universidade no primeiro semestre do ano de 2015 causou desconforto, angústia e questionamentos por parte dos docentes e profissionais da instituição. Para Sartre (1997), a angústia se caracteriza por uma conduta refletida do sujeito, na qual ele se posiciona perante as situações e se angustia diante da não determinação existente entre os motivos e o seu ato: ele experimenta, em forma de íntima vivência, a sua liberdade para agir. Nesse contexto, a angústia assinala a tomada de consciência e a necessidade de tomada de decisões dos docentes e da instituição perante a concretização da matrícula em janeiro de 2015 e a entrada da estudante na universidade.

Chahini e Silva (2010) pontuam que a educação inclusiva exige repensar e rever práticas educativas, sociais e interpessoais a fim de reduzir barreiras arquitetônicas, curriculares e atitudinais, pois, dentre os principais entraves que precisam ser superados pela educação superior, destacam-se a desinformação, o desconhecimento de professores frente as necessidades, especificidades e ao potencial das pessoas com deficiência.

Percebeu-se a necessidade de sensibilização e informação aos professores sobre a estudante e, para tanto, foi organizado

pelo colegiado do curso de Pedagogia da universidade, durante a Semana Acadêmica, um momento de informação sobre a surdocegueira. Foram convidadas para esse evento uma professora especialista na área e a própria estudante para, juntamente aos docentes, discutir e refletir sobre a surdocegueira e o papel da universidade perante essa nova realidade. Nesse encontro, abordaram-se as características da surdocegueira e a especificidade da estudante, bem como os cuidados necessários para assegurar a sua aprendizagem, permanência e inclusão.

Com os debates, e diante dos depoimentos dos professores que participaram do encontro, destaca-se um discurso unânime entre os participantes: "a inclusão da estudante com surdocegueira será um grande desafio para nós professores, e precisamos repensar nossas práticas no sentido da incluir a aluna". É importante destacar que a inclusão do estudante com deficiência no ensino superior é papel de toda a comunidade acadêmica, e não só de alguns professores mais engajados ou de núcleos de apoio. Toda a universidade, incluindo sua esfera administrativa, docente e discente, tem responsabilidades neste processo e deve atuar de modo alinhado, rompendo todas as barreiras atitudinais.

Por ser a primeira estudante com surdocegueira matriculada na IES, esse desafio tornou-se ainda maior, gerando desconfianças quanto à forma de operacionalização e a abrangência no ensino superior. Dessa forma, foi realizado no primeiro dia de aula (19 de março de 2015) um diálogo com os estudantes da turma na qual a estudante foi matriculada, objetivando informar os futuros colegas de sala sobre a estudante. Essa ação possibilitou a aceitação e participação da estudante nos grupos, representou um importante estímulo à permanência e aproveitamento dos estudos, bem como favoreceu o sentimento de pertença à estudante. Para Souza (2010), o pertencimento induz as relações sociais, a participação do sujeito em uma sociedade, comunidade ou grupo cultural, na sua relação com o espaço, podendo ser aplicado à inclusão, à permanência e à emancipação.

## Construindo a Permanência na Universidade

A universidade deve se organizar para garantir o direito de todos ao acesso à educação, para tanto, necessita promover ações de acessibilidade e permanência para todos os estudantes que nela ingressam. Diante do desafio de incluir a estudante com surdocegueira em seu curso de Licenciatura em Pedagogia, precisou afirmar sua responsabilidade com a inclusão social e promover acessibilidade.

Trata-se de uma universidade com 30 anos de existência que, pela sua história, tem assumido diferentes compromissos institucionais, muitos dos quais associados ao reconhecimento da diversidade e dos direitos humanos.

Dentre os avanços já conquistados no que se refere às ações afirmativas para pessoas com deficiência, a IES instituiu, em 2003, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, que tem como missão propor diretrizes e ações, além de promover, instituir e acompanhar Políticas de Acessibilidade e Inclusão que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de pessoas com deficiência em igualdade de condições, incidindo, inicialmente, no âmbito da Universidade, mas também, a partir dela, buscando estender as ações a outros setores da sociedade. Entretanto, esse núcleo não está sediado no campus que a estudante foi matriculada.

Diversas são as determinações nacionais de acessibilidade aos estudantes com deficiência à educação, dentre elas destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, renovada com a Lei 12.796/2013; a política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015.

> Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento

> e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p. 17).

Nessa perspectiva, Chahini e Silva (2010 *apud* Pimentel, 2012, p. 4) esclarecem que:

> A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na instituição de Educação Superior não representa concessão ou privilégio, mas sim a promoção da equiparação de oportunidades, para que elas sejam incluídas na sociedade como cidadãs plenas de direitos para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Tomando por base o artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Lei incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar as ações de acessibilidade nos sistemas educacionais inclusivos. Para tanto, traz algumas demandas que nos interessa para entender a permanência da estudante com surdocegueira neste estudo:

> [...] II aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
> III projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações

> razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...]
> V adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; [...]
> VII planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
> VIII participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
> XI formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
> XVII oferta de profissionais de apoio escolar. (BRASIL, 2015, p. 9).

Dessa forma, para atender aos documentos legais, a IES tem o compromisso de alocar recursos para acesso e permanência da estudante com surdocegueira, destacando ações que garantam a sua inclusão. Nesse sentido, foi imprescindível a disponibilização de recursos que contemplassem todos os espectros de acessibilidade, priorizando inicialmente as acessibilidades: atitudinal, comunicacional, pedagógica, arquitetônica e instrumental.

Para melhor reflexão sobre as ações disponibilizadas pela IES para com a estudante com surdocegueira, necessário se faz compreender o que é acessibilidade. O conceito de acessibilidade

é descrito em diversos documentos da legislação brasileira como a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

O documento Orientador das Comissões de Avaliação *in loco* para Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade (BRASIL, 2016) conceitua os diversos tipos de acessibilidade:

1. Acessibilidade atitudinal: Refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras;
2. Acessibilidade nas comunicações: É a acessibilidade que elimina barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila, etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital).
3. Acessibilidade arquitetônica: Eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos.
4. Acessibilidade pedagógica: Ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem o conhecimento, a aprendizagem, a avaliação e a inclusão educacional irão determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas.
5. Acessibilidade instrumental: Superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de

trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva).

Na IES, para atender a acessibilidade comunicacional, quando da entrada da estudante, foi elaborado um processo seletivo para contratação de dois guias-intérpretes para atender a estudante em sua necessidade de comunicação. Segundo Farias (2015, p. 90):

> Geralmente, os alunos com surdocegueira para receberem informações dos ambientes escolares, para compreenderem a comunicação e participar efetivamente das aulas, necessitam dos serviços do guia-intérprete e\ou do instrutor mediador, para guiar, interpretar e mediar a comunicação.

O guia-intérprete é o profissional que conhece e domina uma série de conhecimentos, que englobam desde a concepção atualizada acerca da surdocegueira até as diferentes formas de comunicação dessa pessoa.

> As pessoas com surdocegueira necessitam de formas específicas de comunicação para terem acesso à educação, lazer, trabalho, vida social, entre outros, faz-se necessário o trabalho do guia-intérprete que é um profissional capacitado que possibilita que a pessoa com surdocegueira seja independente tanto para se locomover como para se comunicar. (MAIA, 2005, p. 2).

A estudante em questão se comunica de forma receptiva e expressiva. Expressivamente ela se comunica por meio da Libras e receptivamente recebe as informações por meio da Libras Tátil. Então, para atendimento da acessibilidade comunicacional da estudante, a universidade privilegiou a contratação, por meio

de processo seletivo, de dois profissionais guias-intérpretes com características específicas que os conferem a investidura do cargo: possuir curso superior, conhecimento amplo em Libras tátil e conhecimento em Braille. Estes profissionais atuam em sala de aula, nos espaços da IES e fora dela (atividades acadêmicas), fazendo a mediação da comunicação, interpretando as informações do ambiente, de forma a proporcionar à estudante compreender a comunicação e participar efetivamente das aulas. Também atuam no Atendimento Educacional especializado, mediando o atendimento individualizado por professores das diversas disciplinas e no ensino de Libras dos termos ainda desconhecidos pela estudante.

De acordo com o Edital 044/2015 do processo seletivo simplificado para contratação de prestadores de serviços para a UNEB, item 3, o guia-intérprete terá como atribuições:

> 3. DAS ATRIBUIÇÕES: São atribuições do Suporte IV: 3.1. GUIA INTÉRPRETE: 3.1.1 Possibilitar à pessoa com surdocegueira condições de independência para locomoção e comunicação; 3.1.2 Dominar variadas formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira, sobretudo com a LIBRAS tátil, podendo fazer interpretação ou transliteração. 3.1.3 Dominar o sistema Braile. 3.1.4 Acompanhar o surdocego durante os intervalos, ida ao banheiro e nas refeições, nas dependências da Universidade e/ou em outros locais onde se desenvolva atividade acadêmica. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2015, p. 1-2).

Nesse mesmo processo seletivo, contratou-se também o profissional brailista, responsável pela transcrição e revisão dos textos em tinta para o braille e do braille para a tinta, oportunizando o acesso da estudante à comunicação escrita. Esse profissional possui conhecimento das normas técnicas para transcrição dos

textos, conhecimento e manuseio da impressora braille e dos programas de computadores de transcrição de textos braille. O Edital 044/2015 descreve as atribuições do brailista:

> 3.4. BRAILLISTA: 3.4.1 Realizar a produção de materiais em Braile (Sistema de pontos em relevo para leitura tátil de pessoas cegas); 3.4.2 Realizar transcrição e edição de documentos e material didático do sistema convencional (escrita em tinta) para o sistema Braille e vice e versa; 3.4.3 Produzir recursos pedagógicos adaptados às necessidades específicas dos estudantes; 3.4.4 Executar atividades correlatas. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2015, p. 2).

Para atender a acessibilidade instrumental, por solicitação da estudante, a IES disponibilizou uma máquina de escrever Braille, impressora Braille, computador e impressora a tinta.

Com referência à acessibilidade pedagógica, foram realizadas algumas ações de flexibilização curricular, como: a diminuição de disciplinas no primeiro semestre; o tempo estendido para realização das atividades avaliativas e de maior complexidade. Outras ações como a afixação de um mural com informações em Braille e horário específico para atendimento/orientação à estudante pelos professores também tornou-se uma necessidade.

No que se refere à adequação metodológica, alguns professores, entendendo a necessidade de participação plena da estudante com surdocegueira em igualdade de condições com os demais estudantes e a garantia de aprendizagem, visando seu desenvolvimento acadêmico e social, fomentaram o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos visando eliminar as barreiras no processo de ensino e aprendizagem da estudante. Como exemplo, podem-se destacar: adequações de conteúdos em materiais táteis que colaboram para a construção de conceitos e a inclusão da estudante em um projeto de extensão em alfabetização — em fase

de planejamento no Núcleo de Educação e Linguagem (NUEL), que funciona dentro do Campus da UNEB/Barreiras. Para este último, a efetivação aguarda a decisão de ampliação da carga horária do guia-intérprete, o que mostra mais uma vez como a vontade de fazer (atitude) se esbarra no burocrático (impedimento).

Não foi disponibilizado até o momento um profissional especialista para Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, inicialmente, esse momento foi realizado no turno oposto, pelos guias-intérpretes para estudos e ensino dos termos específicos e termos novos introduzidos pelo conteúdo curricular das disciplinas. Após uma reunião do colegiado e das diversas investidas e cobranças da estudante, começou-se o atendimento individualizado com os professores das disciplinas do semestre, apoiado pelo guia-intérprete.

Cabe ressaltar a dificuldade de ordem burocrática na contratação de um profissional de AEE para apoio ao trabalho extraclasse do professor e também no apoio à pesquisa e estudos mais aprofundados que permitam maior compreensão da surdocegueira pelos docentes e adoção de práticas pedagógicas que ampliem as condições de aprendizagem da estudante. As negativas são justificadas por exigências no cumprimento de demandas postas pelos órgãos de regulação. Nesse sentido, o direito esbarra na falta de possibilidade legal de garanti-lo.

Referentemente à acessibilidade física, a instituição colocou piso tátil e portas com visor, além de disponibilizar uma sala equipada com móveis e os instrumentos de acessibilidade descrito anteriormente (máquina braille, impressora braille, computador, scaner), denominada de sala de AEE, onde alguns professores oferecem à estudante atendimento individualizado.

Por último, abordamos a acessibilidade atitudinal. Por ser o espectro mais importante de todos, os demais tipos de acessibilidade estão a ela relacionados. Nesse sentido, cabe discutir a inclusão da estudante surdocega na universidade sob essa perspectiva, pois as atitudes de todos os envolvidos é que impulsionam a remoção de barreiras no processo de inclusão.

Entende-se que acessibilidade atitudinal refere-se à percepção do outro, sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações (SASSAKI, 2002). Essa acessibilidade pode ser notada quando existe, por parte dos gestores institucionais, o interesse em implementar ações e projetos relacionados à acessibilidade em toda a sua amplitude. A priorização de recursos para essas ações é um indicativo da existência de acessibilidade atitudinal.

Nesse sentido, no que concerne à acessibilidade atitudinal na instituição estudada, percebe-se que todas as ações já contextualizadas nesse estudo, somadas às mobilizações da gestão, coordenação, professores e colegas de turma, configuram atitudes positivas.

Um exemplo dessas ações atitudinais na IES é a forma como os próprios colegas de sala da estudante, e alguns professores, organizam as atividades em sala de aula, buscando formas de fazê-la participar efetivamente. Além de buscarem em conjunto (estudante com surdocegueira, professores, estudantes e gestores) refletir, problematizar e reivindicar junto à reitoria resoluções dos problemas que impedem a plena participação, com qualidade e equidade, da estudante na IES. Entretanto, podemos também perceber entraves que dificultam sua participação, principalmente quando se refere à burocratização e melhoria da forma de contratação dos profissionais de apoio.

## Considerações finais

Diante do exposto, observa-se que a inclusão da estudante com surdocegueira na IES abriu caminhos para repensar os processos de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, possibilitando reflexões de como se tornar uma IES mais inclusiva e humanizada.

A chegada da estudante com surdocegueira na instituição balançou posições, quebrou certos paradigmas e fez com que o curso de pedagogia começasse a repensar a inclusão de alunos com deficiência, não apenas no ensino superior, mas também no ensino fundamental, campo de atuação dos futuros pedagogos em formação.

É possível indicar importantes ganhos percebidos no percurso de inclusão da estudante, sobretudo, o despertar da necessidade de pensar os processos de inclusão de forma concreta em curto espaço de tempo, seja no âmbito do trabalho pedagógico dos docentes do curso, seja no âmbito das ações administrativas de gestores ou mesmo nos imensos desafios que tanto a estudante quanto a instituição ainda têm pela frente até a conclusão do curso.

Quanto aos desafios postos à IES, podemos destacar alguns, tais como:

1. A necessidade de formação continuada do corpo docente e de servidores, sensibilizando-os para o atendimento às necessidades peculiares da estudante surdocega;
2. Debates sobre inclusão, respeito à diferença e o combate a atitudes de preconceito e discriminação;
3. A disponibilização de serviços de apoios especializados, para a estudante com surdocegueira e para os possíveis futuros estudantes com deficiência na IES; e
4. A adoção de medidas que configuram acessibilidade atitudinal com a realização de ações mais ativas face aos desafios da inclusão.

Por outro lado, apesar de a legislação garantir o direito à inclusão, a efetivação de medidas administrativas ainda esbarra na burocracia do Estado, retardando a urgência necessária que cada situação de ensino e aprendizagem requer. Nesse sentido, a garantia da efetivação do direito historicamente negado às pessoas com deficiência passa pela revisão das políticas de inclusão e de

superação de barreiras burocráticas que dificultam a adoção de medidas rápidas de atendimento às necessidades da aluna.

Nesse sentido, afirmamos que, apesar de a IES, ao longo de sua história, demonstrar preocupação com a inclusão e com os esforços administrativos e pedagógicos empreendidos, verifica-se que ainda tem um caminho a trilhar na busca de melhores condições que favoreçam a formação e a permanência da estudante surdocega, garantindo-lhe plenamente os direitos a que faz jus.

Por fim, para a estudante com surdocegueira, o ingresso no ensino superior representou uma vitória, mas a garantia de sua permanência até a finalização do curso ainda é um desafio**.**

## Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as 139 diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo da Educação Nacional, ano 2017. Brasília, DF: MEC/INEP, 2017.

BRASIL. **Documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade**. 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf. Acesso em: 12 abr. 2017.

CHAHINI, T. H. C.; SILVA, S. M. M. Os desafios do acesso e da permanência de alunos com deficiência visual nas instituições de educação de São Luis-MA. *In*: SILVA, M. G. (Org.). **Faces da inclusão**. São Luís: EDUFMA, p. 121-144, 2010. .

FARIAS, S. S. P. Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FREITAS, M. A. G.; TENÓRIO, R. M. **Equidade e as pessoas com deficiência no ensino superior**. Disponível em: http://www.equidade. faced.ufba.br/sites. Acesso em: 27 ago. 2016.

GALVÃO, N. C. S. S. **A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva**. 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

MAIA, S. R. Os caminhos de uma Instituição na área da surdocegueira. *In*: MANSINI, E. F. S. (Org.). **Do sentido... pelos sentidos... para o sentido**. São Paulo: Vetor Editora, 2002. p. 233-246

MAIA, S. R. Processos de ensinar e de aprender em alunos com surdocegueira. In: BRASIL. **Ensaios pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. Brasília, DF: MEC/Seesp, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

SARTRE, J. P. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: a universidade e a pessoa com deficiência. Disponível em: http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=18675. Acesso em: 10 ago. 2016.

SOUSA, M. O pertencimento ao comum mediático: a identidade em tempos de transição. **Revista USP**, São Paulo, n. 34, p. 31-52, 2010. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/significacao/article/viewFile/68112/70670. Acesso em: 5 set. 2016.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Pró-Reitoria de Extensão. **Relatório de extensão 2009-2006**. Salvador: UNEB, 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Edital nº 084 /2014. Processo Seletivo/Vestibular 2015, nas modalidades de ensino presencial e à distância (EaD). Salvador: UNEB, 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Edital 044/2015. Processo Seletivo Simplificado para contratação de prestadores de serviço, pessoa física, em caráter temporário. Salvador: UNEB, 2015.

# Cartografia tátil e inclusão: um estudo de caso em escolas inclusivas de Feira de Santana-Ba

JULIANA OLIVEIRA DOS SANTOS
PAULA DAINE ARAÚJO
SOLANGE LUCAS RIBEIRO

## Introdução

As políticas para a Educação Inclusiva apontam grandes avanços no que tange ao direito dos grupos excluídos. Nesse sentido, as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais alcançaram grandes conquistas, como: estudar em escolas regulares junto aos demais alunos, usufruir de equipamentos públicos e privados, os quais lhes foram negados historicamente; ter igualdade de oportunidades no ambiente escolar. Contudo, há muito a ser percorrido para que os direitos dessas pessoas se concretizem.

Oferecer uma educação de qualidade e para todos é um grande desafio para a sociedade contemporânea. Por isso, a busca pelo direito à educação é um ideal a ser alcançado por todos os atores sociais. No Brasil, conforme salienta Campos (2009), a manutenção de muitos problemas presentes no cenário educacional não se justifica pelo desconhecimento sobre o que deve ser feito para melhorar, mas pela falta de condições políticas que viabilizem que todos façam o que deve ser feito. Nesse sentido, as omissões na aplicação da legislação referente à educação inclusiva é uma das condições políticas que legitimam a inviabilidade de

resolver problemas que afetam a educação, principalmente no descumprimento dessa legislação. Por isso, a problematização do tema com a sociedade é importantíssima, bem como a defesa de uma educação de qualidade para todas as pessoas.

Este trabalho é fruto das atividades desenvolvidas como bolsista de iniciação científica do projeto de pesquisa intitulado *Lugar, Formação Docente e Elaboração de Material Didático-Pedagógico sobre Feira de Santana/BA*. O Plano de Trabalho ligado ao referido projeto objetivou estudar o lugar (Feira de Santana), bem como levantar dados sobre os recursos táteis, analisar as dificuldades dos professores quanto ao uso de tais recursos e elaborar materiais didáticos com os professores das Salas de Recursos Multifuncionais, pois consideramos insuficiente restringir a pesquisa apenas à identificação das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos. Por isso, decidimos experienciar com eles, através de oficinas, como ocorre o processo de mediação pedagógica através dos recursos táteis.

O trabalho foi pautado na pesquisa-ação, também conhecida como pesquisa colaborativa, que surge como alternativa ao desenvolvimento de estudos emancipatórios com "coprodução de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa" (IBIAPINA, 2008, p. 31).

A revisão bibliográfica foi importantíssima para estruturar o arcabouço teórico sobre o lugar (Feira de Santana), bem como o conhecimento pertinente à educação inclusiva e à cartografia tátil. Segundo Ribeiro (2016), muitas são as fragilidades da formação docente no que se refere ao atendimento à diversidade, pois a formação inicial não contempla questões voltadas à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Por isso, há resistência do professor quanto à mediação com o uso de recursos táteis para os alunos que não enxergam.

Os sujeitos da pesquisa foram 15 professores das SRM da rede municipal de Feira de Santana. O instrumento para a coleta de dados foi a aplicação de questionários com os professores. Com isso, procuramos identificar as suas dificuldades em trabalhar a cartografia e os conteúdos relativos a Feira de Santana com alunos com deficiência visual, bem como verificar como ocorre a mediação pedagógica para tais alunos, sobretudo com o uso dos recursos cartográficos táteis. Nesse sentido, a questão norteadora da pesquisa foi: "Que fatores favorecem ou dificultam o uso da cartografia tátil no estudo do lugar nas classes inclusivas do ensino fundamental?".

Primeiramente, foram aplicados questionários aos professores, objetivando levantar os recursos cartográficos táteis existentes e as dificuldades, tanto dos professores das SRM quanto dos das classes regulares. Depois de analisados os dados, procedeu-se à realização das oficinas para a confecção dos recursos táteis com os referidos professores, sem perder de vista a preocupação com o embasamento teórico relativo à educação inclusiva e aos princípios da cartografia tátil, pois a maioria dos profissionais das SRM não tem formação na área de Geografia. Também foi uma forma de estimular os professores dessas salas a buscarem mais a participação dos professores da sala regular para a produção do material didático.

Este trabalho é muito relevante devido à carência de referenciais teóricos e materiais nessa área, também por valorizar as experiências e anseios dos pesquisados, tornando os recursos confeccionados mais eficientes, pela oportunidade de serem testados pelos usuários, permitindo aperfeiçoá-los e torná-los operacionais de acordo com as singularidades dos sujeitos. Ademais, proporciona um olhar reflexivo sobre a prática docente, para transformá-la (PIMENTA; GHEDIN, 2006). Além disso, é importante, também, pela sua contribuição social na divulgação desse importante instrumento de mediação do ensino e aprendizagem de Geografia.

## Deficiência e Educação Inclusiva: uma utopia a ser alcançada

A inclusão educacional representa um grande desafio social. Ela toma proporções ainda maiores quando nos referimos ao processo de escolarização de pessoas com NEE, pois estas possuem o histórico de exclusão social e educacional. Inicialmente, é importante conceituar pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, ou seja, aquelas que durante o processo educativo têm dificuldades acentuadas de aprendizagem ou apresentam limitações no desenvolvimento que resultam em entraves para seguir os ritmos das atividades curriculares, de comunicação e, no caso das altas habilidades/superdotação, pela acentuada facilidade de aprendizagem. Com referência à abrangência do termo NEE, é importante ressaltar as considerações de Souza *et al.* (2005), pois o termo não é limitado apenas às pessoas com deficiência, mas engloba também aquelas que apresentam limitações temporárias ou permanentes que dificultam a sua participação nas atividades educacionais, como acidentados, grávidas, entre outros. Por isso, esses sujeitos têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A legislação que trata da inclusão de pessoas com NEE representou um progresso para os grupos historicamente excluídos do processo de escolarização ao assegurar o direito à educação nas classes regulares e de participação ativa em todas as etapas do processo educativo. Isso contribui para que sejam adquiridas capacidades socioadaptativas, concorrendo para a sua aprendizagem e para a redução da discriminação.

A Educação Inclusiva (EI) é um importante passo para a defesa e/ou concretização de uma educação democrática. No caso das pessoas com NEE, o paradigma da educação inclusiva afirma que elas devem ser escolarizadas em escolas regulares, sendo um passo relevante para a necessária superação do sistema educacional elitista e discriminatório.

A Educação Inclusiva (EI), de acordo com Ribeiro (2011), está centrada no respeito, na valorização das diferenças e no investimento das potencialidades do aluno, possibilitando o seu desenvolvimento, na autonomia intelectual e social. A Educação Inclusiva estabelece que a escola regular deve atender à diversidade. A EI é

> O processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes. (SASSAKI, 1998 apud MENDONÇA, 2015, p. 5).

Para Glat e Blanco (2007), a Educação Inclusiva se constitui num processo gradual e contínuo de inserção de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais nas classes regulares, pois um dos pressupostos da educação inclusiva é a superação da escola segregadora e elitista e a sua transformação em uma escola para todos, em que aprendam juntos, respeitando e valorizando as diferenças. Logo, a EI implica adaptação/reestruturação do ambiente e da cultura escolar para que possam atender ao educando, contemplando suas especificidades, de modo que ele possa desfrutar plenamente de todas as etapas de sua vida educativa.

Além disso, são implicados esforços para a reestruturação das condições físicas da escola, bem como mudanças na forma de estruturação do currículo, do ensino dos conteúdos e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. Com isso, busca-se para

os alunos formas de apoio ao ingresso e à permanência bem-sucedida na escola (MENDONÇA, 2015).

É oportuno destacar que a palavra inclusão vai além de inserir o aluno na escola regular, passa, sobretudo, por garantir as condições necessárias à aprendizagem e à permanência dos sujeitos no ambiente escolar. É um chamado ao desenvolvimento de estratégias de intervenção pedagógica que condigam com a realidade e com as necessidades dos alunos. Nesse sentido, as adaptações curriculares são ações importantes para acessibilidade, permanência, ensino e aprendizagem dos alunos com NEE.

Diante da constante violência escolar sofrida por pessoas com deficiência, é necessário construir materiais e conhecimento visando à escolarização de todos. Nessa direção, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são potencializadoras, pois são espaços localizados dentro das escolas, dotados de profissionais, equipamentos, mobiliário e materiais didáticos que favorecem a aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2008 apud PAZ; SILVA, 2010).

A SRM é o espaço apropriado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou seja, "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (BRASIL, 2008).

A adaptação curricular também constitui ação importante para a inclusão educacional. Ela é composta por estratégias de planejamento que visam a oportunizar a aprendizagem a todos os indivíduos no recinto escolar, sempre valorizando as habilidades e respeitando suas dificuldades. São modificações realizadas pelos professores tanto no planejamento como na organização e no material didático, de modo a contemplar as dificuldades dos alunos, com a finalidade de viabilizar a participação nas atividades desenvolvidas, principalmente, na sala. Entretanto, não quer dizer que se elabore um currículo específico para esse alunado com NEE, mas são realizadas modificações nos objetivos, no conteúdo, nas metodologias de ensino, na temporalidade e na avaliação, para proporcionar uma aprendizagem significativa.

No cenário inclusivo, as adaptações de materiais didáticos assumem papel fundamental no processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência. Nesse sentido, o Comitê de Ajudas Técnicas apresenta orientações afirmando que todos os educandos estão sujeitos a apresentarem NEE, entretanto, algumas necessidades exigem da escola uma série de recursos e apoio mais especializados para acesso ao currículo.

Ajudas Técnicas, segundo documento oficial (BRASIL, 2002), são "os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa com deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade". Por isso, é fundamental que os educadores estejam atentos para as políticas de orientação e, principalmente, estejam conscientes do seu papel transformador na realidade dos alunos, pois isso pode fazer o diferencial no enfrentamento e na superação das dificuldades dos sujeitos dentro e fora da sala de aula.

O amparo legal que determina a educação universal para a diversidade é real, entretanto, a aplicabilidade das leis é fragmentada e frágil, pois falta o envolvimento do poder público, que tem a obrigatoriedade de executar e oferecer condições para isso, como também de fiscalizar o seu cumprimento; e da sociedade, que também é responsável por fiscalizar e exigir o cumprimento desses direitos. Assim, o envolvimento de todos os atores sociais é uma ação importante e necessária ao desenvolvimento de um projeto nacional de educação que contemple a todos.

## Cartografia Tátil e Inclusão Educacional

O advento da globalização veio com o imperativo de impor às pessoas a utilização de um modelo social, econômico e cultural homogeneizador. Entretanto, também trouxe à tona a necessidade de as pessoas problematizarem a complexidade dessa forma mais

intensa de exploração social, bem como das mudanças nas relações interpessoais. Essa necessidade tornou-se mais urgente com o advento de tecnologias mais sofisticadas, pois as informações chegam de maneira instantânea em várias partes do mundo, impactando diferentes ambientes, sobretudo o escolar.

No ensino de geografia, os conteúdos cartográficos são de suma importância para a formação do aluno crítico, reflexivo e atuante socialmente. Além disso, são importantes na construção e reafirmação da identidade dos sujeitos, principalmente quando pautados na construção de saberes ligados à realidade socioespacial dos educandos e quando comprometidos com o processo de construção do raciocínio geográfico, como salienta Cavalcanti (1998). Assim, podemos afirmar que o letramento cartográfico contribui para a emancipação dos sujeitos sociais. Entretanto, a cartografia tem se constituído como um grande obstáculo para o ensino e a aprendizagem de geografia dos alunos com deficiência visual.

Dentre as categorias da Geografia, Território, Região, Paisagem, Espaço e Lugar, esta última, que analisa as relações de pertencimento que as pessoas desenvolvem com o local, ainda é pouco conhecida e ensinada de acordo com estudos de Santos (2009), apesar de ser muito importante para entender a realidade. O estudo dessa categoria torna-se urgente, principalmente, pelas constantes transformações decorrentes do processo de globalização, sobretudo com a intensificação do uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC), que levou a uma maior fluidez de informações, pessoas e mercadorias nos lugares.

Por serem crescentes as inter-relações e o intercâmbio entre pessoas em diversas partes do mundo, culturas foram impactadas, levando muitas pessoas a sentirem estranheza em relação ao seu local de vivência, devido a mudanças nas práticas cotidianas. Diante desse paradoxo, ou seja, ser muito relevante, contudo, pouco trabalhada, é necessário pesquisar, discutir e incentivar o estudo da categoria Lugar, explorando sobretudo as potencialidades dos recursos cartográficos táteis.

No contexto da acelerada transformação social, a escola assume papel fundamental na intervenção e/ou mediação das situações emergentes (FERREIRA, 2000). A instituição escolar tem a capacidade de problematizar a dinâmica entre o local e o global e vice-versa, entendendo o lugar de vivência dos educandos e, com isso, possibilitando aos sujeitos a sua compreensão, como também a leitura do mundo através do lugar. Diante da relevância do estudo do Lugar, as escolas feirenses não podem dispensar a mediação pedagógica do tema, pois Feira de Santana, na Bahia, frequentemente é denominada, por muitas pessoas, como sendo uma cidade sem identidade própria.

O estudo desvinculado da realidade local é mais notório e preocupante quando se trata do ensino da geografia para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), visto que a cultura escolar brasileira é seletiva e construída com princípios/práticas excludentes.

Diante disso, é necessário o desenvolvimento do saber sistematizado sobre Feira de Santana, voltado também para as especificidades dos alunos com deficiência, pois vivenciamos grandes avanços na educação inclusiva com reformulações e rompimentos de paradigmas, sobretudo com a legislação que previu garantias para o direito à educação das pessoas com NEE nas classes regulares, assim sendo inadmissível subtrair de tais alunos o direito ao conhecimento escolarizado. Por isso, é inaceitável pensar em um currículo estático ou tradicional que deixe à margem da convivência educacional e social pessoas com deficiência (RIBEIRO, 2011).

Uma maneira de dar dinamicidade ao currículo, de maneira mais democrática, é com a utilização da Tecnologia Assistiva (TA), que tem se mostrado muito eficiente no ensino/aprendizagem ao auxiliar/facilitar a prática pedagógica, melhorando o desempenho tanto dos alunos quanto dos professores. A TA é um termo utilizado para identificar o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover uma

vida independente e mais autônoma. Como aponta Galvão Filho (2009), a TA, numa visão mais ampla, ultrapassa a ideia de artefato ou ferramenta, pois abrange também metodologias, processos e serviços. A Tecnologia Assistiva constitui-se como

> Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007c apud GALVÃO FILHO, 2009, p. 27).

O surgimento de novas tecnologias trouxe muitas possibilidades e torna-se ainda mais desejado e significativo para quem tem deficiência, pois muitas vezes torna possível ao sujeito a realização de tarefas até então impraticáveis ou feitas com muita dificuldade. No âmbito educacional, tem proporcionado maior autonomia frente aos desafios encontrados por esse público nas escolas inclusivas.

No contexto atual, em que se prima pela inclusão, as pessoas com deficiência não podem ficar à margem de entender o mundo, sobretudo de desfrutar das vantagens que as Tecnologias Assistivas proporcionam, pois muitos sujeitos já as utilizam como forma de obter o conhecimento. Entretanto, muitas se caracterizam por serem tecnologias que potencializam as desigualdades e, por isso, carecem de democratização de acesso.

Nesse sentido, é importante incentivar o desenvolvimento da TA, principalmente os recursos de baixo investimento financeiro. O uso de tais recursos auxilia no processo de escolarização de pessoas em situação de vulnerabilidade econômica, pois podem ser confeccionados até mesmo com sucatas.

Diante da dualidade — necessidade de inclusão e carência socioeconômica da maioria da população — é notório que as pesquisas para produção de material didático de baixo custo devem ser priorizadas, tendo em vista que há uma grande concentração de renda no país, o que se reflete diretamente no acesso desigual a recursos tecnológicos e, contundentemente, no universo escolar.

Apesar de a legislação que trata da educação inclusiva ser um grande avanço e da gradual conscientização das pessoas sobre a importância de construir um ambiente escolar único e que acolha a todos sem preconceitos, na prática, a legislação ainda encontra muitas lacunas devido à dificuldade e/ou à inacessibilidade a tecnologias que proporcionem o ensino e a aprendizagem. Portanto, é urgente a necessidade de se buscarem alternativas que superem os empecilhos de ordem econômica, dessa forma, os materiais produzidos a baixo custo são uma saída para a superação da lacuna entre a legislação inclusiva e a realidade social dos educandos.

Na TA, assume grande relevância a Cartografia Tátil na mediação do conhecimento geográfico para com os alunos com Deficiência Visual (DV). A cartografia tátil é uma ferramenta potencializadora da mediação e da aprendizagem dos alunos com deficiência, sobretudo os invisuais que, pela falta do sentido visual, têm subtraído o seu direito de aprender a cartografia.

O sentido visual sempre foi considerado um dos mais importantes pelo fato de a sociedade ter sido estruturada visando os videntes; isso leva quem não se enquadra no padrão exigido pela sociedade a ser marginalizado do convívio social. Entende-se como deficientes visuais:

> [...] as pessoas que apresentam impedimento total ou parcial da visão, decorrente de imperfeição do sistema visual. A rigor, diferencia-se a deficiência visual, em parcial, também designada visão sub-normal ou, mais corretamente, de baixa visão, e

> cegueira, quando a deficiência visual é total. É considerado cego o indivíduo que apresenta acuidade visual menor que 0,05 no seu melhor olho, sem ajuda de equipamento auxiliar, o que significa que poderá ver a três metros o que um indivíduo sem problemas de visão enxerga a sessenta metros. Quanto à baixa visão, existem muitos e distintos tipos que impedem, mesmo com o auxílio de dispositivos tecnológicos, que o indivíduo responda a testes de acuidade visual com símbolos. (LOCH, 2008, p. 39).

Diariamente as pessoas com DV deparam-se com obstáculos que impedem ou dificultam o seu acesso a lugares e informações, impossibilitando o exercício de sua cidadania. As barreiras se manifestam de variadas formas, sejam arquitetônicas ou atitudinais até as barreiras informacionais e educacionais (RIBEIRO, 2011). Por isso, deve acontecer o enfrentamento das barreiras para que os alunos com deficiência visual sejam alfabetizados cartograficamente, pois no mundo globalizado todos devem compreender o espaço que os circunda.

Uma maneira de superar as dificuldades da deficiência é o uso dos outros sentidos para ensinar e apreender as informações. A deficiência visual não impede o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas cegas ou com baixa visão, principalmente quando são usados materiais didáticos táteis e metodologias que auxiliem na superação da deficiência. O sentido auditivo na maioria das vezes é o único a ser usado na alfabetização do aluno DV, mas o uso exclusivo da audição é insuficiente para a compreensão dos conteúdos, tornando a aula monótona e causando sono, dispersão, além de desmotivar o aluno.

O surgimento do sistema Braille provocou uma revolução na vida das pessoas com DV; significou avanços funcionais principalmente no acesso à educação, através da aprendizagem da

escrita e da leitura, com isso, tornou-se alicerce para a aquisição de conhecimento e de inclusão social. Entretanto, há limitações, pois nem todas as informações podem ser representadas em braile, como: aspectos espaciais, linhas, retas e curvas, formas geométricas, contornos de objetos e mapas de localização (LOCH; ALMEIDA, 2005). A possibilidade para preencher a lacuna do braile está na aquisição do conhecimento através da Cartografia Tátil.

Os recursos táteis visam a proporcionar ao aluno com deficiência visual mais autonomia, mobilidade e aprendizagem do conhecimento geográfico. Por isso, a cartografia tátil deve ser estudada, divulgada e incentivada, sendo:

> [...] um ramo específico da cartografia, que se ocupa da confecção de mapas e outros produtos cartográficos, para serem usados por pessoas cegas ou com baixa visão. Eles podem ter objetivos educativos e/ou serem facilitadores da orientação e mobilidade dessas pessoas nos espaços de vivência. A orientação e mobilidade (OM) é uma área específica, que tem como finalidade ajudar o aluno cego e/ou com baixa visão a construir o mapa cognitivo do espaço que o rodeia e a deslocar-se nesse espaço. Por isso, exige um conjunto de competências motoras, cognitivas, sociais e emocionais, permitindo ao cego conhecer, relacionar-se e deslocar-se de forma independente nos diversos espaços. (RIBEIRO, 2012, p. 96).

Loch (2008) esclarece que, para as pessoas que enxergam, os mapas reduzem o mundo, auxiliando-as na sua compreensão, enquanto para as pessoas com deficiência visual os mapas ampliam a concepção de mundo, auxiliando-as na sua autonomia, orientação e mobilidade.

De acordo com Ribeiro (2011) os alunos com cegueira apontaram a geografia como o componente curricular de que menos gostavam, indicando a cartografia como grande entrave. Daí a importância da cartografia tátil como possibilidade de inserção desses alunos no processo de ensino-aprendizagem dessa ciência, possibilitando a leitura do seu espaço geográfico.

O trabalho através da Cartografia Tátil é muito relevante, pois dá suporte ao trabalho dos docentes e, em relação ao aluno com deficiência, faz com que "aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã" (REGO, 1999, p. 74 apud CARDOSO; TOSCANO, 2011, p.13-470).

Dentre os recursos disponíveis na cartografia tátil, estão os mapas táteis. Estes são representações gráficas que servem para a educação, localização, orientação e mobilidade para as pessoas com deficiência visual. O que o difere de um mapa convencional é o fato de serem elaborados com texturas e relevos diferenciados, para facilitar a compreensão e apreensão das informações a serem transmitidas.

A elaboração de representações gráficas deve levar em consideração o conhecimento das variáveis gráficas, a função do mapa e o público alvo, além de atenderem eficientemente às necessidades dos usuários na formação dos conceitos espaciais, no entendimento das informações e na criação de imagens mentais das representações gráficas táteis.

As variáveis gráficas a serem observadas na construção são: a textura, o tamanho, a forma e a altura, no caso dos fenômenos geográficos que podem ser reduzidos. É imprescindível que os símbolos táteis, assim como os símbolos gráficos, proporcionem uma decodificação imediata (LOCH, 2008).

É fundamental que o material usado na confecção dos recursos táteis possua textura perceptível e diferenciada para contemplar os cegos e também apresente cores fortes para

valorizar a visão residual das pessoas que têm baixa visão. Além do mais, é importantíssima a seleção criteriosa das texturas, pois os materiais não podem agredir a sensibilidade tátil do usuário. Na construção dos recursos cartográficos táteis, devem ser observadas a legibilidade dos símbolos representados, a resistência e a durabilidade dos materiais utilizados, além do perfil do usuário.

A cartografia tátil é um instrumento muito eficaz tanto dentro como fora da sala de aula, pois propicia ensino e aprendizagem, mobilidade e orientação espacial das pessoas com DV, porém, é pouco divulgada e pouco empregada como instrumento de ensino, até mesmo nos ambientes acadêmicos. A divulgação deste ramo do conhecimento é muito incipiente, fazendo com que as pesquisas e o material teórico relacionado ao desenvolvimento da cartografia tátil, no Brasil, estejam muito concentrados nos estados de São Paulo e Santa Catarina, carecendo de uma maior divulgação desse instrumento de inclusão social. Isso explica a insuficiência de materiais cartográficos táteis, sobretudo aqueles referentes ao cotidiano dos alunos.

## Recursos táteis no cotidiano das escolas pesquisadas

O ensino da geografia voltado para as especificidades do lugar de vivência dos educandos é muito incipiente e desafiador, já que há pouca disponibilidade de materiais com essa finalidade, e os que existem são pouco explorados.

Feira de Santana, cidade campo da pesquisa, não foge à regra, visto que é grande a escassez de referências teóricas e materiais didáticos para se trabalhar o estudo do lugar. Isso impacta diretamente a prática docente e leva ao desconhecimento da história e da geografia do lugar pelo alunado. Na cidade, a carência de material didático também se acentua quando nos referimos aos alunos com deficiência.

Os dados contidos nos questionários apontam que, das quinze escolas pesquisadas, apenas seis possuem recursos táteis; mesmo assim, alguns professores (quatro) dessas escolas não os utilizam na mediação com os alunos cegos. Assim, infere-se que a existência da SRM não assegura uma prática docente inclusiva. Tal ausência pode ser explicada pelo que Ribeiro (2016) aponta como a falta de conhecimento e de preparo para trabalhar com tais recursos.

Outro dado relevante que ratifica a afirmação anterior é que a maioria dos professores de Geografia não solicita aos profissionais das Salas de Recursos materiais táteis para trabalhar na sala de aula regular. Possivelmente, isso é reflexo da falta de conhecimento sobre as potencialidades desses recursos. Além disso, para que o material atenda às especificidades dos alunos, é necessária a articulação entre esses profissionais, desde o planejamento da atividade até a pós-execução, pois o professor de Geografia detém o conhecimento dos princípios da cartografia convencional, enquanto que os outros (SRM) conhecem as especificidades e necessidades dos alunos cegos. Mas, nesse sentido, identificamos uma acentuada desarticulação entre esses profissionais.

Um dado preocupante apontado nos questionários foi a alegação dos professores de que a falta dos recursos se devia ao desconhecimento ou ao fato de a escola não ter aluno deficiente visual, naquele momento. Apesar de todos os contrapontos, 80% dos entrevistados falaram que gostariam de confeccionar recursos cartográficos táteis sobre Feira de Santana e o Brasil. Por conta disso, foram desenvolvidas oficinas para construção dos recursos táteis, mostrados a seguir.

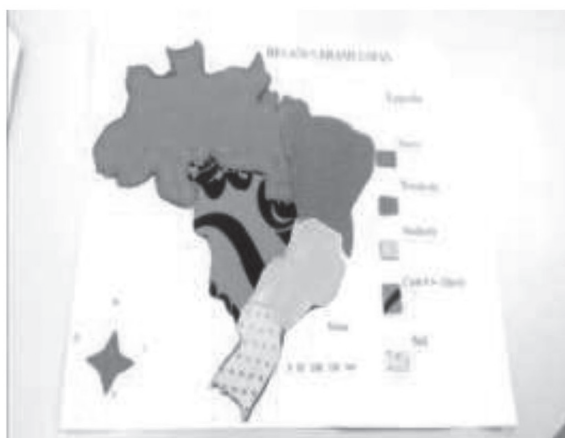
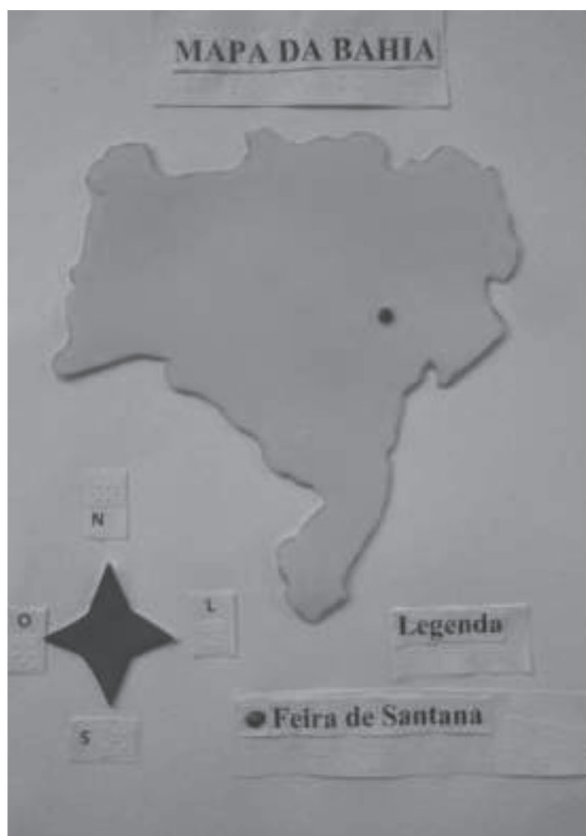
A

B

REGIÕES NORDESTINAS
Legenda
Meio-Norte
Sertão
Agreste
Zona da Mata

C

**D**

**E**

F

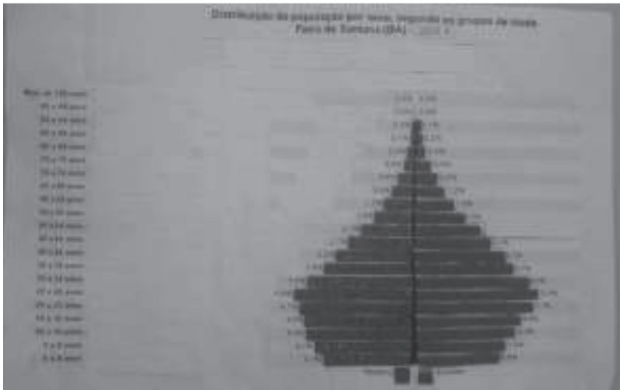



**Figura 1–** Mapas e Pirâmide Etária Táteis.

A- Regiões Brasileiras; B- Região Nordeste; C- Estado da Bahia com Localização do município de Feira de Santana; D- Limite de Feira de Santana; E- Distritos do município de Feira de Santana; F- Pirâmide Etária de Feira de Santana, 2010.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As oficinas foram organizadas em dois momentos. O primeiro foi teórico, quando se discutiram as premissas da Educação Inclusiva, os recursos de Tecnologia Assistiva e os princípios da Cartografia Tátil, relacionando-a com a Cartografia Convencional. Esse momento também foi relevante para ressaltar as variáveis que devem estar contidas nos recursos cartográficos táteis e para sinalizar a importância da escolha de um material durável e que não agrida a sensibilidade tátil do usuário. Além disso, os professores também puderam tirar dúvidas e problematizar os desafios e as possibilidades da inclusão educacional, bem como dos recursos táteis. A segunda oficina foi o momento de confecção dos materiais táteis.

Os resultados dessa pesquisa apontam que, apesar das importantes conquistas sociais, o direito à educação das pessoas com deficiência visual, pautado na equidade de oportunidades, está sendo descumprido nas escolas.

No atual cenário educacional, em que as atenções voltam-se para o desenvolvimento de uma educação que contemple a diversidade, é notório que as escolas ainda não dão conta de atender ao público. Por isso, as mudanças na estrutura física, a reestruturação do currículo e as adaptações de materiais didáticos surgem como questões fundamentais e urgentes.

## Considerações finais

A gradual inclusão educacional de pessoas com NEE é uma grande conquista social. Entretanto, os resultados obtidos nessa pesquisa ratificam a subtração do direito à educação de pessoas com deficiência visual nas escolas inclusivas do município de Feira de Santana, visto que materiais que proporcionam o ensino e a aprendizagem são pouco utilizados no processo de mediação pedagógica.

Diante desse cenário, incorporar novas metodologias de ensino que valorizem as potencialidades das pessoas com deficiência visual é importantíssimo. Nesse sentido, os recursos cartográficos táteis ganham destaque. A escola deve preparar-se para atender aos alunos com deficiência, pois esse é o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias e satisfazer de maneira mais adequada às necessidades desse público, levando à inclusão educacional.

É importante ressaltar que a inclusão educacional da pessoa com deficiência contribui para a formação de uma sociedade mais igualitária, podendo suscitar transformações e desmistificar a ideia equivocada de que as pessoas com deficiência são incapazes. É preciso reconhecer, antes de tudo, que elas têm potencialidades

e que só precisam que a escola e a sociedade lhes ofereçam as condições para desenvolvê-las. Dessa forma, a efetivação do direito à educação de qualidade, para todos, é ainda uma importante utopia a ser alcançada pela sociedade.

## Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/Seesp, 2008.

BRASIL, **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados / Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, 2002.

BRASIL/ MEC/SEB /CFORM/UnB: Ministério da Educação: **Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: 2005

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

CARDOSO, L. A. A.; TOSCANO, C. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 10, 2011, Curitiba. A mediação pedagógica na sala de aula: o papel do professor na construção do conhecimento. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5829_2776.pdf. Acesso em: 10 nov. 2011.

FERREIRA, L. F. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. **Território**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 9, p. 65-83, jul./dez. 2000.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demandas e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2009.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo varela. Educação espacial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

IBIAPINA, Ivana Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora 2008.

LOCH, R. E. N. Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal da Cartografia**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 35-58, maio/ago. 2008.

LOCH, R. E. N.; ALMEIDA, L. C. Mapa tátil: passaporte para a inclusão. **EXTENSIO – Revista Eletrônica de Extensão**, n. 3, 2005.

MENDONÇA, A. A. S. **Educação especial e educação inclusiva**: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. Disponível em: https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf. Acesso em: 10 set. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, S. L. Acessibilidade para a Inclusão na Escola: princípios e práticas. **Revista Sitientibus**, Feira de Santana, BA, n. 44, jan./jun. 2011.

RIBEIRO, S. L. A interface Educação Geográfica e Inclusão de Alunos com Deficiência Visual: possíveis contribuições para representar e desvendar o espaço. *In*: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. **Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de geografia**. Curitiba: CVR, 2012. p. 91-106.

RIBEIRO, S. L. Professores de Geografia: formação e práticas voltadas à diversidade. *In*: PORTUGAL, J. F; OLIVEIRA, S. S; RIBEIRO, S. L. **Formação e Docência em Geografia**: narrativas, saberes e práticas. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 339-360.

SCLIAR, Moacir. Do mágico ao social: a trajetória da saúde pública.  São Paulo: Editora SENAC, 2002

SOUZA, Amaralina Miranda et al. **Inclusão**: história, conceitos e problematização. Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília

# Educação e saúde: diálogos possíveis na escola inclusiva

ANTONILMA SANTOS ALMEIDA CASTRO

## Introdução

Este texto resulta de parte do referencial teórico da tese de doutoramento da autora,[22] a qual tratou das implicações das doenças crônicas (DC) no processo de escolarização, dando ênfase a alunos que convivem com a doença falciforme. O estudo foi realizado no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob o título *Por uma lua inteira: o processo de reinserção escolar do aluno com anemia falciforme após crise, com foco nas ações pedagógicas*.

O estudo foi organizado a partir da seguinte problemática: em que medida as doenças crônicas vulnerabilizam o aluno no processo educacional, comprometendo a sua aprendizagem e o processo de escolarização? A doença falciforme é doença crônica com elevada prevalência no Brasil, atingindo em maior número a população negra, já sendo considerada como problema de saúde pública. Destacou-se a necessidade de a escola e as instituições

[22] O estudo de doutoramento foi orientado pela professora doutora Alessandra Santana Soares e Barros. A pesquisa foi realizada no período de 2010 a 2014.

de saúde problematizarem a diferença, ou seja, a alteridade materializada pela doença, especificamente pela doença crônica e, dentre as classificadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), focalizou-se a anemia falciforme, doença que tem alta prevalência no contexto do Estado da Bahia.

A pesquisa foi realizada com 06 professores de alunos de escola pública municipal da cidade de Salvador e com familiares que acompanhavam filhos com doença crônica em idade escolar que eram atendidos no Hemocentro. Assim, foram espaços de produção de dados dez escolas municipais e o Hemocentro do estado da Bahia, localizado na capital baiana. A pesquisa perseguia, entre outros, os seguintes objetivos: analisar o processo de reinserção escolar do aluno com AF após a vivência de crises, focalizando o desenvolvimento das ações pedagógicas; verificar a percepção do professor em educação que atua em escolas públicas municipais de Salvador sobre o aluno com anemia falciforme; verificar que tipo de ação pedagógica era dirigida ao aluno com AF que após crise falcêmica retornava à escola; identificar qual a percepção da família do aluno como AF sobre o processo de reinserção escolar, pós-crise. Deu-se destaque ao objetivo que procurava compreender como são estabelecidas as relações entre as instituições de educação e de saúde voltadas para o atendimento de pacientes em idade escolar com Anemia Falciforme, aspecto focalizado neste texto.

É pertinente destacar que a realização da pesquisa se justifica por ser a Bahia o terceiro estado brasileiro com quantitativo elevado da doença falciforme, sendo a cidade de Salvador aquela que registra maior número da doença. As implicações no adoecimento do corpo, por causa dessa anemia, se intensificam no período escolar, fase que constituída pela infância e adolescência, momentos em que são registrados inúmeros agravos à saúde. Mesmo com números significativos de casos, a escola/professor desconhece ou tem conhecimento equivocado a respeito da doença,

gerando representações distorcidas que podem comprometer o desempenho no aprendizado.

O movimento deste trabalho segue na direção de, inicialmente, trazer reflexões sobre o entrelaçamento de educação e saúde, para, em seguida, problematizar a formação docente na perspectiva de compreender o diálogo entre educação e saúde no contexto da educação inclusiva e, por fim, trazer alguns resultados vislumbrados na pesquisa.

## O entrelaçamento entre educação e saúde: breves reflexões

A necessidade de se defender a tese sobre a importância do diálogo permanente entre educação e saúde se justifica por se entender que o conceito de saúde passou a se relacionar com as condições do solo, da água, do ar, da moradia, do local de trabalho e com o estilo de vida de cada pessoa, por meio da escolha e uso de bebidas alcoólicas, do fumo ou da prática de exercícios físicos, por fim, da organização da assistência à saúde, tendo como referências a assistência médica, os serviços ambulatoriais e hospitalares e os medicamentos (ALMEIDA FILHO, 2011; BATISTELLA, 2007).

Embora esse conceito não atenda a todos os requisitos desejados pelos estudiosos, a saúde passa a ser assim compreendida como o estado mais completo do bem-estar físico, mental e social (ALMEIDA FILHO, 2011). De forma crítica, os estudiosos mostram que os conceitos de saúde, de doença e de cuidado refletem os comportamentos sociais, econômicos e culturais; e afirmam que tudo irá depender da forma como vivem as pessoas. Nessa direção, há que se considerar o espaço geográfico e o nível de escolaridade, atrelados às questões econômicas, científicas e religiosas (PAIM, 1999) ALMEIDA FILHO, 2011; SCLIAR, 2007).

No atual momento, estudos mostram que a conceituação de saúde ainda se constitui em "ponto cego para a ciência epidemiológica" (ALMEIDA FILHO, 2011), isto implica dizer que ainda hoje não se tem um conceito único ou um "modelo" específico para se determinar onde começa a saúde e onde termina a doença. É pertinente destacar a reflexão proposta pelo citado autor, quando afirma que, "para se fazer uma formalização preliminar da saúde no nível individual, deve-se considerar as seguintes proposições: nem todos os sujeitos sadios acham-se isentos de doença" e "nem todos os isentos de doença são sadios" (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 1).

Nessa direção, este texto traz reflexões teórico-filosóficas sobre a necessidade de se compreender saúde e educação como elementos fundantes para a qualidade de vida. Acredita-se que o estabelecimento de diálogos com teóricos que concebem a educação e a saúde na perspectiva socioantropológica, centralizando a reflexibilidade e o processo emancipatório, permite compreender que o "sadio" e "educado" é aquele sujeito inserido, imbricado com questões históricas, culturais, sociais, econômicas e educacionais, o qual poderá refletir de forma significativa sobre a qualidade de vida.

Assim, segue-se na direção de efetivar um discurso teórico que compreenda a educação e a saúde de forma coesa, ampla, e não de forma estanque. Compreende-se o binômio educação e saúde como construtos sociais que se encontram em encruzilhadas, como elementos pertencentes às representações do controle simbólico via práticas sociais.

Assim, o ato de educar também se representa por uma dinâmica que requer transformação individual e coletiva, envolvendo paralelamente o privado e o público, o local e o universal, considerando que vivemos com e para o outro. A discussão aqui apresentada permite também a aproximação ao pensamento de Freire (2000), que define a educação como processo político de emancipação, no qual homens e mulheres são seres inconclusos,

em permanente busca de saberes. Na linha do pensamento freiriano, a educação representa a existência humana, exigindo de homens e mulheres uma postura dialética. Para Freire, (2000, p. 40) essa postura indica que (2000, p. 40)

> [...] a educação tem sentido porque homens e mulheres aprenderam que é aprendendo que se faz e se refaz, porque homens e mulheres se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabe fazer, de saber que não sabe. (FREIRE, 2000, p. 40).

O entendimento de que o homem é marcado pela sua incompletude e de que o conhecimento não é finito possibilita pensar que na escola é possível conviver no âmbito individual e coletivo, lidando com as facetas da diferença. Tal raciocínio conduz à ideia de que a educação deve ser, então, o ato de aprender a ser e a conviver de forma ativa com as limitações que demarcam simultaneamente a inclusão e a exclusão, já que uma não existe sem a outra (CROCHIK, 2011). Nessa direção, necessário se faz o fortalecimento de ações educativas que envolvam, em seus diálogos, a família e profissionais da saúde e da educação, sem, no entanto, ter a pretensão de medicalizar a educação.

A vivência desses diálogos contribui para o entendimento de que a inclusão escolar não é somente "estar" presencialmente na escola, mas também se inclui e educa quando se dialoga com outros saberes, e que a exclusão na educação dita formal pode acontecer não somente pela concretização da evasão, da repetência, da defasagem idade-ano nos ciclos escolares, mas também pela falta de diálogos entre escola e espaços de saúde onde se realizam os itinerários terapêuticos.

A padronização dos conhecimentos impostos no contexto educacional também se verifica na ambiência de saúde. Isto porque, na maioria dos itinerários terapêuticos, apenas são considerados os saberes médicos, o uso de aplicação medicamentosa, sendo muitas

vezes anulados ou desconsiderados os conhecimentos construídos pelo sujeito com a doença e, de igual forma, dos familiares. É evidente que existem saberes técnicos e específicos que não devem ser desconsiderados e que precisam ser evidenciados com maior ênfase, mas não se deve deixar de problematizar junto ao sujeito em situação de adoecimento e aos seus familiares todo o processo, construindo um diálogo coletivo e permanente, entendendo que os saberes não se sobrepõem em ordem hierárquica de relevância, mas que são complementares: um saber não é superior a outro. A ação de educar-se é ação de transformação que acontece cotidianamente, nos atos mais simples, pois em todos os lugares nos educamos e influenciamos a educação do outro (BRANDÃO, 2007).

A educação considerada formal visualiza o processo privilegiado, rico em recursos, que promova aprendizagens e no qual os seres aprendentes (ASSMANN, 1996) possam construir conhecimentos, de acordo com os aspectos individuais de aprendizagem que os caracterizam. Para tanto, o processo educacional precisa contar, além dos recursos humanos, com o apoio das instituições de saúde para que sejam efetivadas múltiplas aprendizagens.

Tal desenho evidencia que o sentido de apreensão do conhecimento se processa pela via da construção, da interação discursiva. A educação pode aguçar ações que permitam a todos, independentemente de se viver ou não a doença crônica, ter autonomia para agir com criticidade. Essa autonomia poderá ser construída por meio do fortalecimento de ações que entrelacem o grupo familiar, os profissionais da saúde e os da educação escolar.

No contexto educacional, seja na escola ou em instituições correlatas, se faz necessário articular saberes que assegurem o desenvolvimento de ações para a construção de conhecimentos sobre a concepção de saúde/doença/corpo como instrumentos de aprendizagem. Para tanto, precisa-se contar com o apoio do campo da saúde, pois tais conhecimentos extrapolam as intenções

das matrizes curriculares impostas nas instâncias educativas, e por compreender que a saúde se relaciona, intrinsecamente, a determinantes em que vivem o sujeito doente e sua família, como condições de moradia, trabalho, lazer e educação (CANESQUI, 2007). SILVA, 2001).

No processo de aprendizagem, deve-se levar em conta que as doenças crônicas ameaçam a vida e, muitas vezes, são estigmatizantes, tanto para o sujeito quanto para o grupo familiar. Assim, ressalta-se a necessidade de não se desconsiderar o saber do enfermo e da família, aspectos referentes às subjetividades, em detrimento do saber médico (CANESQUI, 2007).

As pautas reflexivas dos espaços educativos podem problematizar o olhar do aluno e dos seus familiares sobre as implicações que cercam múltiplas doenças presentes nos espaços escolares, a exemplo da obesidade, diabetes, asma, câncer, fibrose cística, AF, entre outras. É pertinente lembrar que as implicações impostas pela enfermidade crônica se fazem presentes no ambiente familiar, no contexto educacional, nos espaços de lazer, no setor de trabalho, enfim, em todas as instâncias em que podem ser construídas interações sociais.

As reflexões feitas até aqui intensificam a necessidade de um maior investimento dos ambientes escolares e das instituições de saúde no sentido de educar as pessoas para a discussão sobre saúde-cuidado-doença, em especial sobre as doenças crônicas, para o enfrentamento de possíveis problemas com esse tipo de adoecimento. A atuação, no contexto educacional, de todas as pessoas envolvidas no processo de escolarização, inclusive as famílias, deve envolver constantes diálogos.

O entrelaçamento de diálogos entre educação e saúde proporciona um processo que visualiza o ato de educar para além do uso dos medicamentos e dos conteúdos curriculares, o que pode contribuir de forma significativa para a vida das pessoas que têm condição de saúde comprometida, seja pelo ato da divulgação das informações, seja pelo ato de se educar, no que se refere aos

cuidados com o corpo, considerando as questões socioculturais e econômicas, questões essas que podem e devem ser articuladas e discutidas nas instituições educativas e de saúde.

## A formação docente para atuar na perspectiva do diálogo entre e saúde na educação inclusiva: reflexões e inquietações

Nessas últimas duas décadas já se concretizam ofertas de cursos que atendem à demanda para educação inclusiva. Em todo o país já se constata a existência de cursos de formação na modalidade presencial ou a distância, no formato de Graduação e Especialização, que se intitulam como: Educação para a diversidade, Educação inclusiva, Educação especial na perspectiva inclusiva, entre outros.

Frente ao novo contexto de formação docente, pode-se levantar uma série de questionamentos: realmente haveria a necessidade da criação de cursos especializados na formação docente para trabalhar com a diversidade? Como formar o profissional na perspectiva de se compreender que educação e saúde são construtos sociais imbricados? Não somos nós diferentes, estando sadios ou doentes? Seriam esses cursos diferentes daqueles que não trabalham com essa nomenclatura? Que profissional, exclusivamente, deveria fazer parte dessa formação? Somente professores que tenham o desejo, o amor, o interesse ou algum motivo particular envolvendo alunos com alguma diferença específica ou todos os profissionais da educação e da saúde, em especial o professor que atua em escola básica e os profissionais de saúde que atuam em ambientes públicos de saúde, deveriam ser contemplados no processo de formação de conhecimentos específicos que o fizessem refletir sobre a possibilidade de compreender que, no contexto de sala e nos itinerários terapêuticos, a diferença, seja pela deficiência seja pela doença, se faz constantemente presente?

Há ausência de articulação entre os saberes da formação direcionados para a atenção à diferença nos corpos sadios e ou doentes; ainda prevalece o ranço dos conhecimentos que trazem no seu bojo preconceitos e estereótipos de pessoas perfeitas na sala de aula e nos espaços de saúde desejados. As leis[23] que concretizaram a ideia de que a escola passaria a receber todos os alunos indistintamente, independentemente de condições físicas, intelectuais, sociais, de saúde, emocionais e linguísticas, ainda amedrontam os profissionais da educação, bem como os que atuam nas ambiências de saúde.

O entendimento é de que o processo de formação do profissional ainda não considera a efetividade da formação continuada daquele que estaria atuando em sala de aula e nos ambientes de saúde. Não se pode esquecer que o medo e a rejeição dos profissionais para com o aluno diferente se agregam a tantos outros aspectos para além da formação. Gomes e Silva (2002) e Conceição (2012) afirmam que viver, cotidianamente, com a presença da diferença e com as suas especificidades na escola implica contar com uma rede de apoio que ultrapassa a questão da formação, incluindo aspectos que vão da adequação físico-arquitetônica até a criação de núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior. Se todos esses aspectos apresentassem congruência, a presença do diferente na escola não causaria tanto impacto.

Voltando ao contexto específico da formação especializada, pode-se também vislumbrar que ainda existem cursos que não abrem espaço para que o sujeito em formação construa a própria formação, dando-lhe possibilidade de ter contatos diretos com experiências que lhe proporcionem viver relações com a diversidade nas suas diferentes dimensões, seja racial, étnica, de gênero ou outras, não permitindo ao sujeito em formação perceber-se como

[23] Constituição Brasileira, capítulo V (1988), Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (1996), artigo 59, Diretrizes Nacionais para a Educação Básica na Educação Básica (2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

sujeito constituído de subjetividades, aspecto que possivelmente impediria a vivência de práticas discriminatórias e segregadoras, assumindo assim uma postura política.

Essa ausência contribui para o posicionamento e questionamento apresentado pelos profissionais que já atuam em sala de aula frente ao projeto de inserção do aluno diferente na escola, considerando inviável o trabalho pedagógico em atenção à diversidade, apontando diversos aspectos que materializam as barreiras de acessibilidade no que se refere aos conteúdos, ao espaço físico arquitetônico e às situações de aprendizagem. Estudiosos da temática sobre a formação docente para atuar com a inclusão escolar apresentam visões diferenciadas. Dentre estes se destacam Machado (2011), Mantoan (2015) e Warschaver (2004), autores que problematizam a inclusão escolar no seu desenho recente.

Machado (2011) diz que a racionalidade do neoliberalismo agregou forças que sintonizaram os afetos dos professores aos anseios políticos governamentais e destaca que as práticas formativas referentes ao processo de inclusão oferecido pelo governo neoliberal condicionaram o professor a acreditar que elas são sempre positivas, sem deixar que o profissional reflita criticamente. Nesse sentido, acredita ser necessário neutralizar o processo de formação docente.

Já Mantoan (2006) diz que o paradigma da inclusão trouxe para dentro da escola uma crise existencial, exigindo do professor reflexão sobre as bases identitárias e uma ressignificação da imagem e presença do aluno com necessidade especial na sala de aula. Para Warchaver (2004), se faz urgente que no processo de formação docente, sejam contempladas as subjetividades, permitindo ao professor vivenciar experiências que tragam à tona conflitos reais vividos pelos diferentes grupos sociais que se fazem presentes na escola.

Refletindo sobre o processo de formação docente em atenção à diversidade, à inclusão, Conceição (2012) centraliza no seu estudo a questão: qual o papel da formação especializada? Para a autora, o professor é desafiado, na sua teia de intersubjetividade, ao se deparar com o aluno diferente, seja pela deficiência, seja pela

doença crônica; isso decorre do sentimento de impotência e de perplexidade gerado pelo enfrentamento, narcísico diria eu, de achar feio o que não é espelho.

A pesquisadora afirma também que a formação docente especializada implica a proposição

> [...] de conhecimentos científicos articulados às demandas sociais e constitui-se em um elemento-chave na elaboração de políticas públicas capazes de refletir as necessidades concretas da escola [...] um trabalho de reflexão-ação crítica possibilitará o desencadeamento de dispositivos capazes de orientar políticas educacionais que estejam respaldadas em uma perspectiva de sociedade democrática e inclusiva. (CONCEIÇÃO, 2012, p. 268).

E, respondendo à pergunta central que fez em seu estudo, Conceição (2012, p. 269) diz que “um dos papéis da formação especializada do professor para a educação inclusiva é levá-lo a um posicionamento crítico”. Corrobora-se tal pensamento e ratifica-se a partilha de pensamento quando a referida autora diz que

> [...] no seu processo formativo, ele precisa desvelar o cunho político que ancora essa proposta, de maneira que não tome apenas para si essa tarefa cujas estratégias e mecanismos de inclusão são postos pelas políticas públicas de inclusão escolar. Portanto, a inclusão escolar é uma proposta de caráter político e, por isso, de responsabilidade coletiva e não individual. (CONCEIÇÃO, 2012, p. 269).

Entretanto, problematiza-se o apego a essa crença no caráter coletivo da inclusão escolar, porque faz com que a escola/professor muitas vezes deixe de se envolver diretamente com o processo

inclusivo, isentando-se das responsabilidades, culpabilizando o sistema educacional gerenciado pelo governo. Nesse cenário, a questão vai além, isto é, não basta saber quem se responsabiliza pelo processo de inclusão, o importante é problematizar as formas de acesso e a qualidade da permanência desse aluno na escola.

Sanchez et al. (2011 p. 137) falam em *formação consultiva*, ou seja, aquela centrada na escola, "na qual os especialistas se coordenam com os professores, administradores, e outros profissionais, e que sejam úteis na relação com as famílias e outros serviços não escolares". Segundo estes autores, esse processo garantiria uma sólida formação, no que se refere aos processos comunicativos e nas ações colaborativas. É visto com bons olhos tal proposta, pois assim a formação aconteceria *in loco*, possivelmente traria resultados diferenciados no processo de formação, porém, não se pode desconsiderar todas as implicações que cercam a dinâmica da escola brasileira.

A formação docente em atenção à diversidade prioriza a discussão centrada na cisão dos sistemas tradicionais, focalizando o homem na sua diferença, seja deficiência, seja pela doença crônica. Nesse sentido, seria preciso abandonar a clássica separação entre a formação do professor especial e a do professor em geral. Entretanto, se percebe que os aspectos que circundam tal posicionamento são complexos e subjetivos. Diante de tanta complexidade, não se pode esquecer que o processo de formação é imprescindível, pois nele é possível vivenciar posturas e ações que podem instigar ou não o professor a realizar as ações pedagógicas.

## Considerações finais

A resposta à questão central da pesquisa citada no início deste texto revelou que o processo de reinserção do aluno, depois da crise, é marcado pela invisibilidade da doença. Essa invisibilidade é causada por diversos fatores, entre os quais citou-se a falta de

entendimento das famílias e dos professores sobre as implicações da doença, aspecto que é reforçado pela ausência de diálogo e/ou fragilidade de documentos enviados pela instituição de saúde à escola, os quais se mostram precários em relação às informações sobre a doença. Destacou-se ainda ausência de diálogos entre a saúde e a educação. Esses aspectos ampliam o desconhecimento e a invisibilidade dessa anemia no contexto familiar e escolar, aspectos que avolumam os desafios enfrentados pelos estudantes com Anemia Falciforme.

Outro aspecto que sobressaiu na análise sobre o fenômeno investigado foi o fato de que a instituição de saúde não se constitui em território vivo de aprendizagens, deixando de possibilitar diferentes formas de empoderamento às famílias no que diz respeito ao acesso a conhecimentos que possam ser pulverizados nas diferentes instituições sociais. Isso revela as relações (não) instituídas entre a saúde e a escola. A falta de diálogo entre o campo da saúde e o da educação também se revelou como um dos elementos propiciadores do silenciamento da escola/professor no processo de reinserção desse aluno. A invisibilidade demonstrado pela escola, muitas vezes, parecia atrelada à falta de informação sobre a doença.

**Referências**

ALMEIDA FILHO, N. Saúde: ponto cego da epidemiologia? **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 3, n. 1-3, p. 1-17, 2011.

ASSMANN, H. **Metáforas novas para Recantar a Educação**. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1996.

BATISTELLA, C. Saúde, Doença e Cuidado: complexidade teórica e necessidade histórica. *In*: FONSECA, A. F.; CORBO, A. M. D. (Org.). **O território e o processo saúde-doença**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007. p. 25-31

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CANESQUI, A. M. Os estudos antropológicos sobre os adoecidos crônicos**. Revista Ciência e Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 9-124, 2003.

CANESQUI, A. M. (Org.). **Olhares socioantropológicos sobre os adoecidos crônicos**. São Paulo: Hucitec, 2007.

CONCEIÇÃO, L. N. Formação de professores no contexto de educação inclusiva: partes reflexivas e irreflexivas. *In*: MACEDO, R. S. *et al*. (Org.) **Currículo e processos formativos**: experiências saberes e culturas Salvador: EDUFBA, p. 265-270, 2012.

CROCHIK, J. L. Preconceito e Inclusão. **Revista do Instituto Cultural Judaico**, São Paulo, v. 3, n. 1, jan./jun. 2011.

CROCHIK, J. L. Educação inclusiva e preconceito: desafios para prática pedagógica. *In*: MIRANDA, T. E.; GALVÃO FILHO, T. (Org.). **O professor e a educação inclusiva**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 39-59.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GOMES, N. L.; SILVA, P. (Org.). **O desafio da diversidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MACHADO, F. C. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In: THOMA, A. S.; HILLESHEIM, B. **Políticas da inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: **O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

PAIM, J. A reforma sanitária e os modelos assistenciais. *In*: ROUQUAYROL, M. Z.; ALMEIDA FILHO, N. **Epidemiologia & Saúde**. Rio de Janeiro: Medsi, 1999. p. 473-487.

SANCHEZ, P. *et al*. Educação inclusiva e formação de professores. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget Divisão Editorial, 2011. p. 125-147

SCLIAR, Moacir. **Do mágico ao social: a trajetória da saúde pública**. São Paulo: Editora SENAC, 2002

SILVA, M. G. N. Doença crônica na infância: conceito prevalência e repercussões emocionais. **Revista Pediatra**, Ceará, v. 2, maio/ago. 2001.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WARCHAVER, C. R. **Narrativas**: caminhos para a autoria de pensamento para inclusão e formação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

# Narrativas historiográficas da Educação Especial e o lugar da "idiotia" na cadeia de filiações conceituais da deficiência intelectual

ALESSANDRA SANTANA SOARES E BARROS

## Introdução

Recentemente revista nos modos de se fazer denominar — de Deficiência Mental para Deficiência Intelectual — essa condição desde sempre provocou divergências quanto às suas definições e nomeações. Assim, pois, se quanto à cegueira não há ou nunca houve maiores dúvidas acerca de como referir-se a ela — e, paralelamente, identificá-la —, o mesmo nunca se deu em relação à deficiência mental, outrora chamada, dentre outros tantos nomes, de retardo mental.

A abordagem histórica mais adequada fará ver, nesse sentido, que essas dificuldades de conceituação são antes reflexos do modo de enquadramento epistêmico da deficiência mental, nesse caso praticado pelos estudiosos do campo da Psicologia e da Psiquiatria, principalmente, que foi então apropriado pelo campo da Educação Especial.

Ignorando o melhor proveito que poderiam extrair de investidas genealógicas para produzir historiografias da deficiência, os pesquisadores da Educação Especial, quando tentam localizar

a deficiência mental no tempo, têm ainda insistido em realizar aproximações apenas com condições que lhe seriam mais imediatamente assemelhadas. Distinguem e distanciam, por exemplo, estudos históricos acerca da surdez, nesse caso surdo-mudez, daqueles sobre a deficiência mental, como se jamais alguma relação conceitual pregressa houvesse existido.

Do mesmo modo, demarcam, no presente, uma grande ênfase na diferença entre Doença Mental e Deficiência Mental, deixando de assinalar que, se esta distinção pode hoje ser afirmada, não foi sempre assim, pois, no passado dos hospícios, ambas ali se misturavam, embora, é claro, não sob as denominações com que hoje as conhecemos.

Além disso, essa mistura era feita no ajuntamento de pessoas de várias idades e etapas da vida. Então, eis que, descritas e diagnosticadas sob outras terminologias, crianças dividiam espaços com adultos nos manicômios dos séculos dezoito e dezenove. Em sendo todos, em princípio, alienados, os adultos eram loucos ou dementes. Alguns eram idiotas maduros e crescidos, mas as crianças, certamente, eram apenas idiotas, uma vez que não se concebia a figura da criança louca. O final do século dezenove, na Europa, e o início do século vinte, aqui no Brasil, assistiriam à segregação mais esquadrinhada dessas crianças.

A tradição francesa, que operou majoritariamente com grandes hospícios, segregou, dentro destes, alas e pavilhões que se converteriam em espaços para a educação de "idiotas". O exemplo paradigmático provém do Hospital Bicetrê, sob a iniciativa de Bourneville, médico alienista francês que aplicou as ideias de Jean Itard, propostas meio século antes. A iniciativa inglesa, por outro lado, embora inspirada nos métodos de tratamento e treinamento de "idiotas" desenvolvidas pelos franceses, viria a instituir espaços distintos arquitetonicamente, os quais denominou "*Idiot Asylums*", distinguindo-os dos "*Lunatic Asylums*" (MCDONAGH, 2008, p. 211).

Como expressão possível da condição humana, a idiotia sempre existiu. Sua apropriação útil à reflexão filosófica remonta à John Locke, que, chamando os idiotas pelo termo "*Natural fools*", agregou repertório ao seu "Ensaio sobre o Entendimento Humano" (PESSOTTI, 1984). Mas, como fenômeno objetivado, a Idiotia precisou ser distinguida da coleção ampliada de "anormaes" a que pertencia, ser particularmente denominada, produzir parâmetros de identificação para aqueles que à condição específica se enquadrassem e, portanto, produzir saberes no âmbito da alienação mental.

Desde o "grande encarceramento" do século XVII, de que nos fala Foucault, e mesmo depois, ao longo do século dezenove, alienação mental e loucura eram referidas como sinônimas, ainda que se reconhecesse, para além dos espaços da informalidade do dia a dia, que a idiotia era uma condição "de berço" ou de "nascença", em contraste com a loucura. Esta última acometia as pessoas na idade adulta, podendo ou não ser episódica e dada a recidivas:

> [...] *idiocy as a permanent condition, most often arising at birth. Lunacy was, by contrast, defined as a potentially temporary condition, a madness that manifested itself in adulthood with the implication that the individual would, or could, return to lucidity at a later date*[24]. (WRIGHT, 2011, p. 19).

Um glossário apensado a uma revisão acerca da história da deficiência nos diz, ainda, que:

[24] [...] idiotia como uma condição permanente, que na maioria das vezes surge ao nascer. Loucura, por sua vez, era definida como uma condição possivelmente temporária, um desvario que se manifestava na vida adulta e, por conseguinte, implicava no possível retorno do indivíduo à sanidade posteriormente.

> *The term* [idiocy] *became commonly used in the early modern period by Poor Law officials and court clerks. In the nineteenth century, it also became one of the accepted entries for the medical certification of individuals admitted to mental hospitals*[25]. (WRIGHT, 2011, p. 189).

Ao mesmo tempo, se reconhecia que, em não se tratando de uma condição única, vários tipos e subtipos coexistiam sob denominações próximas e confundidoras. A partir de Pinel, e mais definitivamente a partir de Esquirol, designou-se como Loucura, propriamente dita, aquela forma na qual persistia a inteligência, ainda que eventualmente esta estivesse suspensa pelos momentos de delírio. Por conseguinte, à ausência de inteligência chamaram demência, quando surgida na velhice, e idiotia, quando surgida na tenra juventude.

Nesse sentido, as sofisticações classificatórias que derivaram na Idiotia se deram menos por ela mesma e mais pelo anseio de definir, por confrontação, o que seria, afinal, a "Loucura". O empreendimento iluminista das sociedades modernas ansiava distinguir o Louco do conjunto maior de marginalizados ao qual ele estava até então, e por muito tempo, misturado. Precisava estabelecer as fronteiras de uma normalidade que definiria, antes de tudo, o homem civilizado — racional e moral.

Se alçar a Loucura do plano místico ao plano médico representou um movimento importante no sentido da compreensão que dela se tem hoje, deslocar sua derivada conceitual – a Idiotia – do plano da doença para aquele da deficiência aproximou-a ainda mais dos contornos nomenclaturais atualmente compartilhados. Ocorre que, se para o louco se aventava alguma chance de cura,

---

[25] O termo [idiotia] foi popularizado no início da era moderna por oficiais do sistema inglês de assistência aos pobres e funcionários judiciais. No século 19 tornou-se também uma designação válida para certificações médicas de indivíduos internados em manicômios.

haja vista ele se alternar entre estados de lucidez e de crise, o mesmo não se dava para com o idiota. O louco, segundo o entendimento que se compunha, não era louco: ele "estava" louco. E se estava, podia deixar de estar. O idiota, por sua vez, já nascera assim: era o "*natural fool*" de John Locke. Sendo idiota desde sempre, não poderia deixar de sê-lo. Portanto, para essa condição não haveria cura. Embora os estudiosos não estivessem efetivamente empenhados em alcançar tal cura, afirmar a Idiotia nesses princípios era um demarcador diferencial que estabelecia mais criteriosamente quem eram os loucos, estes, sim, objetos do grande interesse médico e filosófico do século dezenove. A idiotia — a alienação mental de gênese na infância — se constrói, então, muito mais como um subproduto epistemológico dos estudos sobre a Loucura.

## Crianças nos Hospícios: "creanças idiotas" ou "anormaes" de hospício

A idiotia, como fruto interpretativo dos esforços de um "alienismo" que se forjava como campo de conhecimento e que se antecipava à moderna psiquiatria na empreitada de compreender a loucura, nos fez constatar que a "creança" idiota do século dezenove não foi exatamente um produto da clínica voltada para a infância. Não foram os, assim chamados, pediatras daquela época que, ao estudarem as crianças, identificaram as anormais e as categorizaram como os que seriam os deficientes mentais (ou também os autistas) de hoje. Foi a partir da reflexão sobre a Loucura no adulto que se alcançou a compreensão de que alguns eram de um tipo tal, cuja condição lhes afetava desde a pequena infância. A esse respeito, são esclarecedoras as análises históricas que Foucault e, em seguida, Castel nos oferecem:

> [...] a psiquiatrização da infância, por mais paradoxal que seja, não passou pela criança louca e pela relação constitutiva entre loucura e infância. Parece-me que a psiquiatrização da criança passou por outro personagem: a criança imbecil, a criança idiota, a que logo será chamada de criança retardada. (FOUCAULT, 2003, p. 201).

> A primeira psiquiatria não enfrentou o problema da infância a não ser a partir de Esquirol, e por um rodeio — o atraso do desenvolvimento (a idiotia) — e não a partir da Loucura. (CASTEL,1978).

Os hospícios do passado, ao misturarem loucos e idiotas, localizaram nos últimos uma condição de insanidade posta desde a infância. A clientela de idiotas, então, que para os hospícios convergia, assim o fazia desde pequenos, eram as chamadas "creanças idiotas". Por vezes, recebiam denominações aproximadas: imbecis, débeis. Muitas eram, certamente, as crianças deficientes mentais de hoje. Outras tinham, possivelmente, formas graves de paralisia cerebral que, comprometendo a articulação da fala, as levavam a serem tomadas como crianças incapazes de expressar o raciocínio. Algumas, é provável, eram autistas — "mudos não-surdos" —, o que, pela mesma razão, somada aos distúrbios de comportamento, as fazia passar por aquilo que se entendia como Idiotas. Loucos não eram, posto que já haviam nascido assim.

Os alienistas e psiquiatras do século dezenove, tanto os franceses quanto os brasileiros que reproduziam o saber das metrópoles europeias nas teses das Faculdades de Medicina, nos relatórios oficiais e demais documentos, eram claros e diretos em suas menções à existência e permanência de crianças nos hospícios. É assim que Juliano Moreira, Diretor do Hospício Nacional de Alienados (antigo Pedro II), professor substituto de Psiquiatria e Neurologia na Faculdade da Bahia, quando em

1905 publica nos *Archivos Brasileiros de Psychiatria, Neurologia e Sciencias Affins* o trabalho "Notícia sobre a evolução da assistência a alienados no Brasil", faz constar que:

> Circunstâncias diversas fizeram com que no fim desse mesmo ano de 1902 fosse uma comissão encarregada de efetuar um rigoroso inquérito sobre as irregularidades existentes no Hospício indicando os meios de remediá-las. Essa comissão, composta pelos Drs. Francisco Eiras, Salles Guerra, Maria Teixeira e farmacêutico Silva Araújo, começou seus trabalhos obtendo da boa vontade do ministro Dr. José Joaquim Seabra ordens urgentes para se efetuarem obras em um pavilhão do estabelecimento **onde seriam isolados dos adultos os menores a ele recolhidos**. (MOREIRA, 2011, p. 740, grifo meu).

Filósofos e historiadores contemporâneos, estrangeiros e brasileiros, que refletiram sobre o passado da psiquiatria, suas alianças com os projetos civilizatórios da modernidade e as concepções fundadoras da doença mental e da alienação nos permitem conhecer a relação constitutiva entre infância, idiotia e reclusão no asilamento hospitalar. Eric Plaisance (2005), citando os pais-criadores dos testes de Quoeficiente Intelectual, ao mesmo tempo em que questiona as origens da escola republicana francesa, figura o início do século vinte como uma época em que convinha:

> [..] eliminar (simbolicamente) as crianças das quais eles não precisarão se ocupar, as crianças com distúrbios neurológicos ou com deficiências mentais profundas que são diretamente mandadas para o campo médico: **são as anormais de hospício** ou de asilo. (PLAISANCE, 2005, p. 408, grifo meu).

Esses lugares de pertença histórica já foram paralelamente assinalados por estudiosos oriundos da Medicina Preventiva, da Saúde Pública, da Antropologia Médica, dentre outros, quando do tracejar das origens da agenda de saberes e práticas da Psiquiatria, em especial em seus projetos higienistas e eugênicos passados. Destacam-se, nesse sentido, as observações seguintes:

> Em um artigo de 1939, Porto-Carrero explicita como debate de interesse nacional a criação de um espaço de "recolhimento" de crianças anormais e conclama o Estado a tomar para si esta causa. O que se considerava uma criança anormal? O modelo da lesão cerebral coordena a taxonomia: havia as crianças com lesões cerebrais graves, mas também as que tinham uma lesão leve que se manifestava como traços fronteiriços, como excesso de excitação. Seu interesse incidia justamente sobre o segundo grupo, passível de intervenção higienista. Às crianças alienadas, hospício; às perversas, malandras, desequilibradas, intervenção médica e tutela do Estado. (OLIVEIRA, 2011, p. 633, grifo meu).

## As estórias que a História da Educação Especial não nos conta

Não sendo intenção do presente trabalho resenhar o percurso histórico da alienação mental e de seus ramos tangentes, a revisão teórica até aqui desenvolvida espera ter servido, então, para ancorar a argumentação que será explorada como propósito central deste texto. Findada essa introdução, não parece haver mais dúvidas de que a pessoa do "idiota", do ponto de vista identitário, e o lugar dos manicômios, do ponto de vista institucional, se articulam

na cadeia de filiações conceituais da Deficiência Intelectual. No entanto, embora seja inegável a existência desse débito conceitual da deficiência mental em relação à idiotia dos asilos, há uma evidente dificuldade da Educação Especial brasileira em sua produção historiográfica de recuperar essa associação epistêmica.

O que aqui se chamou de "evidente dificuldade" será apresentado no contexto dos resultados das análises de conteúdo e de discurso que se procederam sobre os artigos da amostra documental da pesquisa que aqui se relata. Esta amostra foi composta por artigos de revistas científicas que, versando sobre assuntos afetos à Educação Especial ou a questões da Deficiência, tematizavam a história desses saberes, explícita ou implicitamente. Tal amostra foi recortada a partir de um universo de periódicos nacionais indexados eletronicamente em bases de dados bibliográficas acessáveis pela via da internet.

Dois periódicos, a Revista Brasileira de Educação Especial – RBEE, da Universidade Estadual de São Paulo de Marília, em São Paulo, e a Revista Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, compuseram a centralidade do universo amostral. A RBEE figura como único periódico, dentre os que representam nacionalmente a Educação Especial, pertencente aos extratos A2 e A1 do Sistema *WebQualis*, da CAPES. Esse periódico apresenta periodicidade trimestral. A Revista Educação Especial está avaliada pelo Qualis/Capes com o conceito B2. Até o ano de 2008 tinha uma circulação semestral. A partir do ano de 2009 passa a ter uma circulação quadrimestral com edições impressas e *online.*

Em sendo particularmente devotadas à circulação do conhecimento produzido no campo da Educação Especial, essas duas revistas científicas responderam pela maioria dos artigos recortados para a amostra documental da presente pesquisa. Foram acessadas eletronicamente a partir dos volumes que se faziam constar no Scielo ou nos sítios virtuais dos provedores de internet das universidades ou das associações científicas que as hospedam.

No caso da RBEE, foram escrutinados todos os números disponíveis na versão digital, quais sejam, aqueles dos anos de 2005 a 2016. O número aproximado de artigos contidos nesse período de publicação da revista foi de 376. Em se tratando da Revista da UFSM, foram igualmente apreciados os números acessáveis eletronicamente, o que representou o montante de aproximadamente 500 artigos, publicados entre os anos de 2000 e 2017.

Os artigos recortados para compor o *corpus* empírico foram escolhidos quando suas temáticas referiam-se à história da educação especial, quando refletiam sobre a origem de um conceito e se propunham a analisar criticamente uma terminologia ou ainda quando descreviam processos, eventos, passagens ao longo do tempo nos contextos da produção de conhecimento acerca de determinada deficiência.

No que tange a este último critério, é importante destacar que a escolha não se limitou à deficiência mental/intelectual. Tivesse essa pesquisa agido assim, teria incorrido na atitude anacrônica de perspectivar o passado a partir dos pressupostos do presente. Pois, embora historicamente falando o conceito de idiotia pareça imediatamente atrelado àquela condição, genealogias mais cuidadosas fazem ver que o percurso que conformou o conceito de idiotia levou a aproximações epistêmicas com outras formas de deficiência, particularmente a surdez e o autismo.

Esses critérios de eleição foram, em geral, identificáveis somente pela leitura dos títulos dos artigos. Mas, algumas vezes, fez-se necessário considerar as palavras-chave dos resumos e, noutras, o teor opinativo dos textos, o que se realizava na forma de uma rápida leitura exploratória. Esse primeiro levantamento alcançou 34 artigos.

Entretanto, considerando o caráter multidisciplinar da Educação especial enquanto campo de saberes e práticas, decidiu-se estender a busca, através das plataformas Scielo, Redalyc e

LILACS, a outros artigos que versassem sobre os temas previstos enquanto descritores de elegibilidade para a amostra. Assim sendo, chegou-se a mais 12 artigos, provenientes de outros periódicos, oriundos das Ciências Humanas e Sociais — História, Educação – e das Ciências da Saúde — Psicologia, Psicopatologia, Neurologia e afins.

Para apresentar os resultados, foram categorizados três grupos de achados, particularmente pensados enquanto descritores para a evidenciação da distância epistêmica que a Educação Especial tem guardado do conceito de Idiotia enquanto um construto legítimo, ainda que datado no tempo, e da figura do Idiota enquanto personagem histórico que antecedeu o deficiente mental. Estão aqui apresentados na forma do que se entendeu como omissão, como superficialidade na apresentação ou como redução da importância quando da consideração de determinados momentos históricos, episódios que marcaram uma fase, de circunstâncias e de nexos causais.

Tivessem sido devidamente assinalados pelos autores dos artigos, isto levaria a possíveis compreensões do lugar de relevância da idiotia enquanto elo conceitual na cadeia de produção de saberes sobre a deficiência mental. Não o tendo sido, dão a medida do que o presente trabalho se dispõe a afirmar. Os resultados alcançados compõem os tópicos a seguir.

## Surgiram dos/nos hospícios as escolas para "*creanças anormaes*"

A produção literária sobre a história da Saúde Mental nos mostra, como já pode ser apreciado até este ponto, o quanto era sabida e reconhecida a existência institucionalizada de crianças nos hospícios, asilos, manicômios e casas de recolhimento, tanto da Europa quanto em suas colônias. Esses sujeitos, então chamados

de “creanças anormaes”, eram sinonimamente crianças idiotas. Na medida em que a ciência do Alienismo passou a afirmar — com Seguin — a qualidade “educável” do idiota e na medida em que esse idiota era acessado principalmente a partir da infância, o investimento educativo que se deu por sobre essas “creanças anormaes” haveria de ocorrer no âmbito dos próprios hospícios. Neste sentido, não por acaso, um dos precursores, na França, do asilamento segregado especialmente para crianças foi um discípulo de Seguin: o médico Bourneville. Sua iniciativa haveria, mais tarde, de ser homenageada no Brasil, com a denominação do Pavilhão Infantil do Hospício Nacional de Alienados. O Brasil do final do século dezenove assinala esse fenômeno com a criação do Pavilhão Escola Bourneville. A esse respeito, destaca Juliano Moreira, diretor daquele Hospício do Rio de Janeiro:

> Se ao serviço atual de crianças dermos outra feição, isto é, se o transformarmos em um pequeno instituto de educação de pequenos idiotas e imbecis, cumpriremos mais uma exigência justificada da Assistência Pública. (MOREIRA, 2011, p. 742).

> Entre os progressos efetuados na Assistência do Rio, merece **especial menção a escola de idiotas e imbecis instalada no pavilhão de crianças**, por mim denominado Bourneville na época de sua inauguração, na firme esperança dessa transformação. A tenacidade inteligente e bem orientada do pediatra Dr. Fernandes Figueira também garante o futuro de tão bela criação”. (MOREIRA, 2011, p. 748, grifo meu).

Boa parte da historiografia que se dispôs a descrever a deficiência no tempo esteve preocupada em estabelecer uma improdutiva e anacrônica diferença entre doença e deficiência

mental. Uma exceção nos fez ver a existência pregressa e fundadora do pavilhão no nosso país. Nesse sentido, ele foi colocado no mesmo plano pioneiro que os estabelecimentos para cegos e para surdos fundados no Brasil Imperial.

> O território das separações dos indivíduos considerados defeituosos em espaços físicos diferentes começou a delinear-se em meados do século XIX com a criação (cronológica) do Hospício de Pedro II, do Imperial Instituto de Meninos Cegos, do Instituto dos Surdos-Mudos e, já no início do século XX, do Pavilhão Escola Bourneville para Crianças Anormais, no interior do então Hospício Nacional de Alienados. (LOBO, 2008, p. 393).

Por outro lado, a produção bibliográfica construída pela Educação Especial no Brasil — destinada, dentre outros compromissos, a historicizar os seus temas — tem sido incapaz de identificar o papel desse nomeado pavilhão do Hospício de Pedro II na assistência às "creanças idiotas" do século dezenove no Brasil e, por conseguinte, assinalar sua importância enquanto demarcador inaugural das práticas de escolarização destinadas à infância, que hoje chamamos deficiente.

Do montante de 58 artigos analisados pela pesquisa, cujas narrativas permitiriam fazer constar esse aspecto, a maioria se detém na menção apenas aos dois Imperiais Institutos — o de Meninos Cegos e o de Meninos Surdos — como sinalizadores das iniciativas primeiras de educação da infância anormal. Nesse tocante, são comuns, nos artigos analisados, afirmações como as que se seguem:

> A institucionalização da educação especial teve início no Brasil com a fundação do Instituto Real dos Jovens Cegos, em 1854, e com a fundação do Collégio Nacional para

> Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, em 1857. (BENTES; HAYASHI, 2016, p. 857).
> No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência começa um pouco mais tarde, à época do Império, com a fundação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), em 1856, sendo a institucionalização das pessoas com deficiência, para cuidados profissionais, a via preferencial das ações sociais. (CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2007, p. 70).
>
> Ao direcionar o foco de observação para o Brasil, o olhar benfazejo do governo volta-se à educação das pessoas com deficiência num processo histórico que inicia com o Decreto Imperial n. 1.428, que criava, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o qual mudou de nome em 1891, na República, para Instituto Benjamin Constant. (SCOTT JUNIOR, 2016, p. 573).

Fica evidente, portanto, o quanto se ignora que o Hospício de Pedro II, fundado em 1852, continha idiotas em seu público de atenção, muitos dos quais crianças. O fato de a assistência ali prestada não ser propriamente educativa não justifica a desconsideração completa da evidência, a qual poderia, ao menos, ser problematizada quanto a esse aspecto. Assim o fez, a propósito, Mazzotta (1996), em um livro tradicionalmente citado pela maioria dos estudiosos da história da Educação Especial. Esta obra precursora assinala, desde sua primeira e distante edição:

> Ainda no Segundo Império, há registros de outras ações voltadas para o atendimento

> pedagógico ou médico-pedagógico aos deficientes. Em 1874 o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, iniciou a assistência aos deficientes mentais. Sobre o tipo de assistência prestada, há, no entanto, informações insuficientes para sua caracterização como educacional. (MAZZOTTA, 1996, p. 30).

Além disso, no que tange à ausência de programas de escolarização propriamente dita, assim também os Institutos de Surdos e de Cegos acabaram por se transformar em asilos no decorrer de suas gestões.

No âmbito da produção científica e acadêmica da Educação Especial brasileira, somente quatro trabalhos escritos sob a intenção de traçar a história das instituições de assistência educativa a indivíduos que hoje chamaríamos pessoas com deficiência atribuem anterioridade e relevância ao Pavilhão Bourneville para Creanças Anormais, do Hospital Nacional de Alienados (Hospício de Pedro II). Destes quatro artigos, dois provêm do primeiro segmento do recorte amostral — aquele remetido aos periódicos Revista Brasileira de Educação Especial e Revista de Educação Especial de Santa Maria. São os trabalhos de Lobo (2016) e Muller (2000). Os demais — Prudêncio da Silva (2009) e Marçal-Ribeiro (2006) — são oriundos de periódicos de outras áreas do conhecimento: Revista Latinoamericana de Psicopatologia e Psicologia em Estudo, respectivamente.

## A Síndrome de Down de hoje já foi, um dia, chamada "idiotia"

> *I have been able to find among the large number of idiots and imbeciles which come under my observation, both at Earlswood and the out-patient department of the Hospital,*

> *that a considerable portion can be fairly referred to one of the great divisions of the human race other than the class from which they have sprung. [...] The great Mongolian family has numerous representatives, and it is to this division, I wish, in this paper, to call special attention. A very large number of congenital idiots are typical Mongols. So marked is this, that when placed side by side, it is difficult to believe that the specimens compared are not children of the same parents. The number of idiots who arrange themselves around the Mongolian type is so great, and they present such a close resemblance to one another in mental power, that I shall describe an idiot member of this racial division, selected from the large number that have fallen under my observation. […] The Mongolian type of idiocy occurs in more than ten per cent of the cases which are presented to me. They are always congenital idiots, and never result from accidents after uterine life*[26]. (DOWN, 1866, p. 260).

[26] Fui capaz de constatar, entre o grande número de idiotas e imbecis que venho observando, tanto em Earslwood quanto no departamento ambulatorial do hospital, que uma porção considerável destes provém de uma das grandes divisões da raça humana, para além das classes de onde nasceram.[…] A grande família Mongol tem representação numerosa, e é para esta divisão que desejo neste artigo dar atenção. Um grande número de idiotas congênitos são típicos mongóis. Isto é tão evidente que, postos lado a lado, é difícil acreditar que os espécimens comparados não são filhos dos mesmos pais. O número de idiotas que representam o tipo mongol é tão grande, e eles se assemelham intelectualmente de forma tão intensa, que devo descrever aqui o idiota dessa divisão racial, dentre as tantas sob minha observação. O tipo mongol de idiotia ocorre em mais de dez por cento dos casos apresentados a mim. Eles são sempre idiotas congênitos, nunca resultam de acidentes pós-uterinos. (DOWN, 1866, p. 260)

O trecho acima é um excerto do artigo "*Observations on Ethnic classifications of idiots*", publicado na segunda metade do século dezenove por um médico inglês que dirigia um grande asilo. É um documento histórico acerca de um movimento classificatório destinado a uma forma de deficiência, assim como é, ao mesmo tempo, um registro igualmente datado no tempo de uma das tentativas de assentar, de modo científico, o racismo, através da então chamada Teoria da Degeneração. Um biólogo evolucionista contemporâneo, discorrendo sobre as tentativas de mensuração da inteligência humana na história da ciência, é quem nos diz:

> Assinalemos um detalhe curioso, que a maioria das pessoas ignora: o suposto vínculo entre a degeneração e o ordenamento hierárquico das raças deixou-nos pelo menos um legado — a denominação "idiotia mongólica" ou, o que é mais suave, "mongolismo" para nos referirmos à desordem cromossômica cuja designação precisa é Síndrome de Down. O Dr. John Langdon Haydon Down, aristocrata inglês, descreveu-a em um artigo intitulado "Observações acerca de uma classificação étnica de idiotas". (GOULD, 2004, p. 134).

Essa dupla pertença histórica da "Idiotia" deveria justificar, assim, sua presença nos artigos que se prestam ao assinalamento das diferentes denominações pelas quais passou a Síndrome de Down ao longo dos séculos. No entanto, não foi isso que se encontrou na análise dos artigos da amostra estudada, pela pesquisa que aqui se relata.

A ausência absoluta de referências à terminologia originalmente adotada — Idiotia Mongólica — quando da descrição da hoje conhecida Síndrome de Down é uma evidência do afastamento epistemológico que a Educação Especial tem promovido quando de suas incursões históricas sobre a deficiência e, em particular, por sobre a deficiência mental.

Arrisco dizer não se tratar de uma mera simplificação semântica essa supressão do termo “idiotia” encontrada nos artigos que registram a história da Síndrome de Down, que, assim sendo, nomeiam-na apenas como Mongolismo. Quero crer que seja, muito mais, uma expressão da falta de familiaridade dos estudiosos brasileiros que se dedicam à tarefa historiográfica de localizar a deficiência no passado com abordagens genealógicas que lhes fariam ver que a idiotia instruiu o vocabulário taxonômico tanto do Alienismo quanto da Antropologia filiada à História Natural. Pois o século dezenove, que, nos ambientes leigos ou acadêmicos, interpretou as teorias da evolução — lamarkistas ou darwinianas —, assim o fez supondo, algumas vezes, que aquilo que evolui pode também retroceder. A etnologia do século dezenove supunha, também, que os estágios intermediários, ainda não evoluídos, desse processo manter-se-iam vivos na forma de tribos exóticas: do Novo Mundo, da Ásia, da África.

O Dr. Down, um homem fiel ao seu tempo, era também um representante de uma escola de pensamento filosófico que propugnava o recaptulacionismo ou o assim chamado Atavismo. Desse modo, para ele, os seres humanos teriam seu passado ancestral tanto dentro de si — sob os registros deixados nas formas embriológicas do desenvolvimento uterino — quanto nas raças e povos que ainda viviam no mundo. Bastaria olhar “bosquímanos africanos”, “aborígenes australianos”, “inuits esquimós” e outros representantes de grupamentos primitivos. Logo, não apenas os extintos “homens das cavernas”, como também “povos selvagens” seriam precursores – verdadeiros “fósseis vivos” – que preencheriam a cadeia evolutiva que elevou a condição humana à superioridade da raça branca, caucasiana europeia.

Então, de posse desse pressuposto lógico, o Dr. Down concluiu que, algumas vezes, um acidente biológico, como uma doença nos pais, levaria à “suspensão do desenvolvimento do feto” durante a gravidez e no nascimento de um indivíduo anormal.

> Segundo Down, muitos "idiotas" (termo que em sua época não era um simples epíteto, mas quase uma palavra técnica) congênitos apresentavam traços anatômicos que, embora ausentes em seus pais, coincidiam com certos traços típicos de raças inferiores. Assim, identificou idiotas da "variedade etíope" – [que chamou de] negros brancos, embora de ascendência europeia e outros, de tipo malaio [...] (GOULD, 1999, p. 134).

Uma pessoa com as características da hoje chamada Trissomia do 21, seria, portanto, um exemplar isolado representante desse elo perdido evolutivo: um filho mongol de pais europeus. Esses caucasianos nascidos com mongolismo eram, na verdade, um retrocesso aos seus primitivos antecedentes asiáticos.

O referido silenciamento dos estudiosos brasileiros, que, ao discorrerem sobre a história da deficiência mental e em especial sobre a síndrome de Down, não fazem constar a mínima referência ao termo "idiotia mongólica", pode ser entendido como uma reação à qualidade cientificamente equivocada das conclusões do Dr. Down. Contudo, tal atitude acadêmica estaria assentada num anacronismo injustificado também cientificamente:

> Qualquer pessoa que leia o artigo de Down sem um conhecimento do seu contexto teórico subestimará bastante seu propósito sério. Na nossa perspectiva, constitui um conjunto de analogias dispersas e superficiais, quase fantásticas, apresentadas por um homem preconceituoso. No seu tempo significou uma tentativa extremamente sincera de construir uma classificação genérica e causal da deficiência mental, com base na melhor teoria biológica (e no racismo penetrante) da época. Dr. Down visava objetivos mais elevados do que a identificação de algumas

> curiosas analogias acausais. (GOULD, 1999, p. 145).

Além disso, ao se ignorar o lugar da "idiotia" nessa cadeia de produção de conhecimento, se perde, por consequência, a possibilidade de retomar o papel do "mongolismo" na elaboração reflexiva da teoria da degenerescência do século XIX, a qual, por ultrapassada que seja, ainda marcou o pensamento higienista da primeira metade do século seguinte. Pois falar em "Degeneração" era mais do que falar sobre um fenômeno e uma categoria de pessoas — os degenerados; era, antes de tudo, falar em favor de uma compreensão socialmente compartilhada acerca da inferioridade de certas raças e dos fluxos e contrafluxos da marcha evolutiva da espécie humana sobre a Terra.

Se quisermos ser ainda mais justos à memória daquele que gravou — com seu nome — a forma de deficiência mental mais prevalente dentre todas, haveremos de fazer lembrar que o impacto político de suas constatações o colocou em uma posição tida como progressista, no que dizia respeito aos ideais abolicionistas. Down considerava-se um liberal quanto às questões raciais e, ao demonstrar que certos traços das raças (então ditas) inferiores podiam aparecer em indivíduos degenerados pertencentes às raças superiores, falou em favor da perspectiva monogenista – aquela que afirmava a unidade da espécie humana e uma origem comum a negros e a brancos.

A atmosfera intelectual da Inglaterra vitoriana na qual Down postulou suas afirmações etiológicas acerca de um tipo de idiotas era aquela em que Charles Darwin havia recentemente publicado *A origem das espécies*. Logo, punha-se em questão o criacionismo. Além disso, assistia-se ao clamor pelo fim da escravidão na ex-colônia americana da Inglaterra. É nesse contexto que deve ser julgada a qualidade original e provocativa da classificação étnica da idiotia proposta por Down.

> *Down's "ethnic classification of idiocy" has been attacked historically by those who see it as advancing a deeply pejorative characterization of intellectual disability.* [...] *However, to understand Down's arguments in such a manner decontextualizes his ideas from the anthropological debates of the mid-Victorian period. Anthropologists in the 1860s were attempting to come to grips with the impact of Darwin's theory of evolution (comprehensively articulated in* On the origin of Species *in 1859).* [...] *Although, to our ears, Down's suggestion that Caucasians were more developed ( in evolutionary terms) than Mongols might well came across as 'racist', his views, in some key intellectual aspects, actually placed him in a liberal school of thought — that is, with those who believed that all races shared a common ancestry*[27]. (WRIGHT, 2011, p. 52).

Logo, o fato de haver, na amostra analisada, somente referências muito discretas à relação entre os trabalhos de John Down com as teorias da Degenerescência do século XIX, como é o caso apenas do artigo de Wuo (2007), assim como um quase imperceptível assinalamento da associação entre a atividade

[27] A "classificação étnica da idiotia" (do inglês: *Ethnic Classification of Idiocy*) de Down foi historicamente atacada por aqueles que consideram tal obra como algo que promove uma caracterização extremamente pejorativa das deficiências intelectuais. Contudo, entender a obra de Down de tal forma descontextualiza suas ideias dos debates antropológicos do período Vitoriano. Antropólogos nos anos de 1860 buscavam compreender o impacto da Teoria da Evolução de Darwin (articulada na obra *A origem das espécies,* em 1859) [...] Embora, para nossos ouvidos, o fato de Darwin sugerir que caucasianos são mais desenvolvidos (em termos evolucionários) que mongóis possa soar 'racista', seus ideais, em aspectos intelectuais chave, na verdade o colocavam em uma escola de pensamento liberal — aquela em que se acreditava que todas as raças compartilham um descendente em comum.

científica de John Down e o Darwinismo social vigente à época — do qual um único exemplo está no artigo de Picollo & Mendes (2013) —, é mais um indicativo da circularidade e limitação da produção de saber no campo da Educação Especial.

Nesse tocante, parece faltar aos estudiosos dessa área a compreensão acerca da comunhão de interesses existente entre os naturalistas do século dezenove (geólogos, botânicos, zoólogos), os teratologistas desse mesmo século (embriologistas, anatomistas, protogeneticistas) e os alienistas, ou pré-psiquiatras de então.

## O menino selvagem de Itard era um "idiota de hospício" para Pinel

Outra evidência documental importante dessa reserva da Educação Especial em localizar genealogicamente a Deficiência Mental na Idiotia está dada pela escassez de referências à aproximação do Selvagem de Aveyron aos Idiotas dos hospícios franceses, feita por Pinel à época do achado da criança. Destaca-se, nesse sentido, a quantidade relevante de artigos que trazem leituras do episódio histórico da captura do menino. Nesses trabalhos, portanto, poderia se esperar, no mínimo, comentários sobre as colocações de Pinel de que a criança selvagem seria um idiota, semelhante àqueles por sobre os quais o Alienismo vinha demarcando um entendimento classificatório para distinguir a loucura.

Alguns desses artigos estão imediatamente associados à produção de conhecimento histórico sobre a surdez. Fizeram parte da amostra tendo em vista o reconhecimento de que o mesmo "Alienismo" que estudou loucos e idiotas no passado dos asilos e manicômios especulou acerca da capacidade de inteligência dos surdos, uma vez que apenas a fala articulada era tida como medida suficiente de atividade racional. Além disso, o higienismo que propunha medidas eugênicas para preservação da saúde das

populações agia tanto sobre a idiotia quanto sobre a surdez — igualmente herdada e transmitida dentro das famílias.

Assim, pois, do montante de artigos recortados para análise, seis tratam expressamente sobre a história da Educação de Surdos (BENTES; HAYASHI, 2016; DUARTE *et al.*, 2013; LODI, 2005; REILY, 2007; SOFIATO; REILY, 2011; SOFIATO; REILY, 2012). Destes, dois fazem menções ao menino Selvagem, objeto da intervenção de Itard e da especulação de Pinel. O fazem, no entanto, restringindo-se apenas aos interesses mais imediatamente associáveis à surdez, o que os leva, portanto, a ignorar a relação do tema com a "idiotia".

Há mais quinze artigos na amostra que se referem ao episódio da captura e tentativa de educação da paradigmática criança selvagem francesa do início do século dezenove. Destes, sete fazem constar expressamente referências à posição de Pinel, segundo a qual o Selvagem de Aveyron tratava-se, antes de tudo, de um idiota abandonado num bosque.

Destes sete artigos, apenas dois verdadeiramente colocam em diálogo as posições polarizadas, quais sejam: a de Pinel, afirmando a idiotia de Victor, e a de Itard, questionando esse diagnóstico e apostando em um estado de "nulidade lockeana" ou tábula rasa (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000). Este debate, que é, antes de tudo, um diálogo de posições filosóficas para além de um embate entre dois representantes isolados de escolas do pensamento, favorece a compreensão da condição histórica dos idiotas enquanto indivíduos para os quais não se apostava em intervenções transformadoras de suas condições, cabendo-lhes, nesse sentido, o lugar do hospício. A ausência desse diálogo, portanto, substituído na maior parte dos artigos por um mero assinalamento da posição de Pinel, feito de modo tão simplificado que faz parecer uma mera menção anedótica, subtrai do estudioso do campo da Educação Especial a possibilidade de compreensão do nascimento da prática médico-pedagógica e, portanto, dos lugares de pertença dos seus sujeitos e dos seus agentes.

Acima de tudo, o que a ausência de uma maior, mais densa e mais profunda elaboração sobre o diálogo entre Pinel e Itard estabelecido acerca do Selvagem de Aveyron deixa passar é a oportunidade de apreensão por parte do estudioso da Educação Especial do lugar de centralidade que o idiota teve na empreitada rumo à compreensão do que seria a condição humana. O que mais se perde é a chance de compreender o lugar de fala de Pinel. Era o lugar do alienista que, ao descrever uma criança idiota, buscava melhor definir a loucura por contraposição àquilo que ela não seria? Sim, mas era também um lugar de fala instruído a partir da intenção antropológica e ontológica de entender o homem.

Poucas referências acadêmicas, e nesse caso nenhuma das que podem ser acessadas através das leituras em Educação Especial, fazem constar uma remissão muito importante que também credenciava intelectualmente Pinel: ele era um dos membros da "Sociedade de Observadores do Homem", uma entidade filosófica e científica criada no final do século dezoito que se dava no entrecruzamento dos saberes da História Natural, da Filosofia, do Alienismo, de uma nascente Antropologia, de Embriologistas, de Taxonomistas, dentre outros, que, trazendo os conhecimentos de suas respectivas áreas, trabalhavam para definir os contornos da condição humana. O interesse por crianças selvagens era fundador do empenho delimitador dessa entidade e era essencial nas empreitadas reflexivas dessa confraria intelectual, uma vez que essas crianças eram experimentos vivos a eles presenteados pelo acaso da sorte.

Esse lugar de importância do idiota para o exercício reflexivo e filosófico sobre a condição humana já está dado muito antes de Pinel. Surge 120 anos antes do achado dessa criança selvagem, no Tratado "*Essay concerning Human Understanding*", no qual John Locke já discorre acerca dos idiotas e os chama de "*natural fools*". Logo, as atribuições que se fazem às investidas de Itard por sobre Victor como sendo oriundas de John Locke, haja vista a referência paradigmática à metáfora da tábula rasa são fato, mas parecem ter

obliterado outra referência importante, qual seja, a da apropriação da ideia de incurabilidade e ineducabilidade do idiota por parte de Pinel, inspirada também nos estudos de John Locke, de mais de um século antes.

Um exemplo que foge a essa regra está no artigo de Lobo (2016), que faz constar, textualmente: interessa-nos aqui o debate que Itard estabeleceu com Pinel, cujo prognóstico acerca da Idiotia teve mais aceitação durante boa parte do século XIX, que o do mestre do garoto selvagem" (LOBO, 2016, p. 541).

## Considerações finais

À criança com Síndrome de Down de hoje se voltam os saberes e as práticas dos Pedagogos, principalmente. À criança "idiota" do século dezenove, aquela também com Down, talvez com o que hoje conhecemos como autismo (ou eventualmente com surdocegueira ou com paralisia cerebral), se voltavam os saberes de uma psiquiatria nascente. Essa mudança no estabelecimento do estatuto de autoridade sobre essa subclasse de "alienados", outrora chamados de débeis mentais, se deu na forma de importantes disputas de poder entre médicos e educadores. Todavia, em que pese a relevância desse aspecto na dinâmica da produção de conhecimento, pouca reflexão teórica tem sido produzida no Brasil acerca, por exemplo, do lugar dos manicômios no processo de institucionalização (conceitual e assistencial) da Debilidade ou Retardamento Mental, posteriormente chamada de Deficiência Mental e recentemente atualizada como Deficiência Intelectual.

O caráter educativo do que hoje chamamos "Educação Especial" remonta historicamente ao asilamento institucional típico da assistência prestada aos pacientes mentais, que se interseccionava, por sua vez, com o encarceramento sanitário

destinado àqueles que compunham a mendicância, dentre outros desvalidos. Assim sendo, a constituição conceitual do que hoje chamamos público-alvo da Educação Especial – em grande medida as pessoas com deficiência e as pessoas com transtornos comportamentais do desenvolvimento – requer o reconhecimento de que, num passado não muito distante, alguns tipos de crianças foram clientela de hospícios.

Requer ainda o entendimento de que esses termos e essas ideias foram forjados na trama socio-histórica que sobrepôs atores e agenciamentos, ainda que não necessariamente de modo imediato, atualizáveis no presente.

## Referências

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

BENTES, J. A. O.; HAYASHI, M. C. P. I. Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 851-874, dec. 2016.

CASTEL, R. **A ordem psiquiátrica** - a idade de ouro do alienismo. Rio de janeiro: Graal, 1978.

CARVALHO FREITAS, Maria Nivalda de. MARQUES, Antônio Luiz. **A diversidade através da história: inserção no trabalho de pessoas com deficiência.** Organ. Soc. Salvador, v.14, n.41, p. 59-78, jun.2007.

DOWN, J. L. H. Observations on an Ethnic Classification of Idiots. **London Hospital Reports**, n. 3, p. 259-262, 1866.

DUARTE, S. B. R. *et al.* Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1713-1734, out./dez. 2013.

FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOULD, Stephen Jay. **O polegar de Pauda: reflexões sobre a história natural**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LOBO, L. F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOBO, L. F. O acontecimento Victor de Aveyron: esboço de uma genealogia da psiquiatrização da infância. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 29, n. 56, p. 537-550, set./dez. 2016.

LODI, A. C. B. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, dez. 2005.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. E**ducação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 1996.

MCDONAGH, P. **Idiocy: a cultural history**. Representations: health, disability, culture and society. Liverpool: Liverpool University Press, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, J. Notícia sobre a evolução da assistência a alienados no Brasil (1905). **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 728-768, dez. 2011.

MULLER, T. M. P. A primeira escola especial para *creanças anormaes* no Distrito Federal: o Pavilhão Bourneville (1903-1920). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 6, n. 1, p. 79-97, 2000.

OLIVEIRA, C. Eugenizar a alma: a constituição da euphrenia no projeto de higiene mental voltado à infância da Liga Brasileira de Hygiene Mental. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 627-641, dez. 2011.

PESSOTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PICCOLO G. M.; MENDES, E. G. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, RS, v. 25, n. 42, p. 29-42, 2012.

PLAISANCE, E. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 405-417, 2005.

REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 308-326, ago. 2007.

RIBEIRO, P. R. M. História da saúde mental infantil: a criança brasileira da Colônia à República Velha. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 11, n. 1, p. 29-38, jan./abr. 2006.

SCOTT JUNIOR, V. (Re)leitura dos "olhares benfazejos" na carta de Dacier: deficiência, legislação e educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 29, n. 56, p. 571-581, 2016.

SILVA, Renata Prudêncio da. **Medicina, educação e psiquiatria para a infância: o pavilhão escolar Bourneville no século XX**. Rev. Latinoam., psicopatol. fundam., 2009, v.12, p.01.

SOFIATO, C. G.; REILY, L. H. "Companheiros de infortúnio": a educação de "surdos-mudos" e o repetidor Flausino da Gama. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 625-640, dez. 2011.

SOFIATO, C. G.; REILY, L. H. Justaposições: o primeiro dicionário brasileiro de língua de sinais e a obra francesa que serviu de matriz. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 18, n. 4, p. 569-586, dez. 2012.

WUO, A. S. A construção social da Síndrome de Down. Cadernos de **Psicopedagogia**, São Paulo, v. 6, n. 11, 2007.

WRIGHT, D. **Down's**: the history of a disability. Oxford: Oxford University Press, 2011.

# O Currículo (re)velado na proposta educacional inclusiva: um diálogo com o contexto escolar

MÁRCIA TORRES NERI SOARES

## Introdução

Nos diferentes modos de discutir a participação e o desenvolvimento de estudantes com deficiência[28] nas classes comuns de ensino, o currículo escolar destaca-se como uma rica possibilidade de problematizar sob quais condições temos direcionado o olhar para estes estudantes e suas necessidades educacionais.

Com o objetivo de contribuir com o debate sobre práticas de educação inclusiva a partir do diálogo acerca do currículo escolar, este texto confere uma conversa mais próxima com o professor e sua prática pedagógica, sem prescindir do rigor teórico e da contextualização no âmbito das políticas públicas de formação docente brasileiras.

Nossa proximidade é definida, tanto por realizarmos pesquisas com o fito de colaborar e não apenas constatar práticas pedagógicas identificadas nos diferentes contextos investigados, como por, como professora da Educação Básica e do Ensino Superior,

---

[28] Conforme nossa opção teórica, temos utilizado a expressão como representativa do público- alvo da Educação Especial. Desse modo, consideramos, além destes, os estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

vivenciar muitas destas práticas em nossa própria área de atuação profissional nos dois níveis de ensino. Isso nos confere mais responsabilidade e cuidado na composição do diálogo pretendido neste capítulo.

Além deste esclarecimento, outro igualmente importante norteia o tom de nossa conversa na composição deste texto. Embora a proposta de educação inclusiva considere outros grupos em situação de vulnerabilidade escolar, nosso foco de interesse e investigação é delimitado pelos sujeitos com deficiência. Desse modo, tomamos as produções teóricas sobre a inclusão das pessoas com deficiência como o viés pretendido para nossas discussões, mesmo reconhecendo e ampliando a pertinência das considerações realizadas para a escolarização de todo e qualquer estudante, incluindo-se até àqueles sem o fadado prognóstico ao fracasso escolar.

Permeiam nossa escrita os dados levantados em nossa pesquisa de doutoramento, cujo objeto delimita-se como: o currículo escolar decorrente da implementação de políticas públicas de inclusão no campo educacional brasileiro e da organização do ensino de uma escola estadual. Tais dados convergem para o entendimento sobre a importante aproximação com as escolas numa relação comprometida com a mudança e ressignificação de nossas práticas pedagógicas.

Neste intento, subjaz um campo de tensões, afinal, "Não há vida nem humana existência sem briga e sem conflito. O conflito parteja nossa consciência" (FREIRE, 1997, p. 42). Falar sobre o currículo (re)velado na trama de encaminhamentos e acordos utilizados no cotidiano escolar move-nos a delinear a audiência de conflitos e, com os sujeitos do contexto educacional, demarcar novas reflexões sobre o tema.

Para fins de organização do presente texto, além desta breve introdução, apresentamos a fundamentação teórica base para nossas discussões e sua interlocução com parte de nossa pesquisa na seção intitulada "Fundamentos teóricos metodológicos e sua

articulação com o currículo escolar: diálogos sobre a deficiência". Em seguida, problematizamos os principais dados compartilhados no recorte pretendido de nossa investigação em "Aproximações ao contexto escolar: o currículo e suas contribuições à inclusão educacional". Desse modo, encaminhamo-nos para nossas considerações finais na tentativa de ampliação dos estudos no campo da Educação Especial. No seguimento, esclarecemos nossos fundamentos para a proposição de nossos diálogos iniciais.

## Fundamentos teóricos metodológicos e sua articulação com o currículo escolar: diálogos sobre a deficiência

Os decantados discursos sobre o respeito às diferenças caracterizam nosso cotidiano no campo socioeducacional, porém, permanece o desafio de enfrentarmos dificuldades e concretizarmos a participação de quaisquer estudantes em nossos planejamentos e práticas pedagógicas.

Somada a esta premente necessidade, outra preocupação coaduna sobre nossa dúvida de se, de fato, nossas produções no campo das teorizações acerca da Educação Especial/Inclusiva têm contribuído com a prática de outros professores.

> Será que nossas pesquisas contribuem para melhorar a escola? Será que o que escrevemos ajuda efetivamente as professoras e professores que estão nas salas de aula enfrentando todas as dificuldades para que seus alunos aprendam? (GARCIA, 2011, p. 19).

O diálogo com a escola e seus sujeitos tem-nos feito ponderar sobre a importância do desenvolvimento de práticas mais atrativas e desafiadoras no contexto escolar. De igual modo, a superação

do enraizado entendimento sobre um saber especializado, ou da imposição de currículos especiais para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência, requer de nós a necessidade de olhar para a inclusão sob a ótica curricular.

Coopera para o nosso intento a constatação sobre o desenvolvimento de práticas isoladas no contexto escolar. Os professores sozinhos, na resolução de seus conflitos, tendem a achar intransponíveis as barreiras criadas, especialmente as advindas da falta de conhecimento e/ou informação sobre a deficiência, aspecto a endossar a importância de se discutir coletivamente a organização de práticas pedagógicas pautadas no princípio da participação e desenvolvimento de todos os estudantes.

A ideia do conhecimento insuficiente sobre a deficiência como plausível para justificar a impossibilidade de aceitação do estudante com deficiência em sala reporta-nos ao entendimento comum sobre a concepção clínica e ao fato de os termos utilizados em relatórios e/ou laudos médicos serem determinantes para a condição de não aprendizagem destes sujeitos.

Contrariando esta ideia, nossos fundamentos teóricos e metodológicos pautam-se na concepção da deficiência como uma produção social e no decorrente entendimento sobre a importância de experimentarmos vivências com as pessoas com deficiência e de abstrairmos dessas vivências conhecimento sobre seus modos de ser e estar no mundo.

Estas vivências, no entanto, não são suficientes para a caracterização de experiências de sucesso no campo da inclusão escolar. Tampouco colocar-se em lugar do sujeito com deficiência pode resolver nossas dúvidas ou minorar nossas atitudes e comportamentos no contexto das interações com estes sujeitos. A deficiência, uma condição de vida, não pode ser encenada circunstancialmente em nosso modo particular de apreendê-la numa situação hipotética. De uma experiência de "colocar-se em lugar do outro" posso apreender um trauma, repulsa ou piedade. Isso também não me torna menos excludente ou

benevolente. Talvez inovemos em outras formas de falar sobre nossos estranhamentos ou dificuldades em aceitar o outro em sua inteireza.

A experiência advinda de um contato mais prolongado com a própria pessoa com deficiência ou mesmo a participação em cursos específicos sobre a Educação Especial também não são suficientes para lidarmos com a deficiência no espaço escolar. Como sujeitos ímpares e singulares, estaremos livres dos receituários, dos prognósticos sobre as capacidades de diferentes seres. Além disso, todos estarão sempre em condição de aprendizagem e suscetíveis a formas inusitadas de garantir expectativas sobre suas participações no contexto de uma mesma turma, uma mesma escola.

A abertura ao contato com estes estudantes, todavia, favorece aprendermos sobre suas singulares formas de interação com o mundo e até desmistificar o equívoco de possuírem um modo sobrenatural de se relacionarem com objetos, lugares e pessoas. A abertura possibilita rever ideias, suposições e até alguns dos rótulos ou estigmas comumente inquestionáveis no âmbito da cultura escolar.

Nesta trama se engendra o currículo. Tomamos, portanto, o amplo alcance da compreensão curricular como base para nosso estudo, afinal, "o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade" (SILVA, 2007, p. 15-16). O currículo, para além da ideia reduzida sobre um acervo de conteúdos, conhecimentos disseminados no contexto escolar, debruça-se sobre a subjetividade, o conteúdo subliminar de nossas práticas quando no contato com a deficiência no contexto escolar, seja sob tentativas de sua participação, seja sob a naturalização e cristalização da ideia sobre sua incapacidade e decorrente invisibilidade neste mesmo espaço escolar.

Uma gama de contradições se materializa no interior de nossas práticas. Ignoramos a presença dos estudantes com deficiência

ou os qualificamos como "bons alunos", afinal, são quietos e não atrapalham a rotina da escola. Quando nos interessamos por sua forma singular de aprendizagem, quase sempre, os consideramos inaptos ou não validamos nosso conhecimento no campo pedagógico como suficiente para investirmos em seu desenvolvimento. Alegamos a necessidade de um saber do tipo especializado e vinculamos sua permanência à presença de outros profissionais ou de encaminhamentos para profissionais de outras áreas. Com a afirmação, não negamos as especificidades em cada área/campo da deficiência, antes, demarcamos nem sempre serem necessárias intervenções do tipo especializadas para a garantia da aprendizagem destes sujeitos.

Tais afirmações não teriam eco se não nos preocupássemos em, para além de fazer denúncias sobre a prática de nossos colegas, nos abrir ao diálogo, compartilhar conhecimentos, refletir sobre esta mesma prática. Envidamos esforços na e para a superação de discursos responsabilizadores e/ou denunciadores de experiências pedagógicas malsucedidas e a proposição coletiva para a construção de alternativas e/ou possibilidades no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência. Este estudo, portanto, parte de nossa pesquisa de doutorado, cuja metodologia se define como uma pesquisa-ação colaborativo-crítica com aporte em Barbier (1985, 2004), Jesus (2008), Vieira (2012), Jesus, Almeida e Sobrinho (2005).

Ao pensar numa proposta de formação com 26 professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e uma intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) da Escola Estadual Despertar,[29] procuramos garantir a realização do nosso aporte metodológico sem promover itinerários isolados ou estanques. Os instrumentos

[29] Nome fictício em respeito ao anonimato garantido na pesquisa, cuja aprovação pelo Comitê de Ética de Pesquisa — Hospital Universitário Onofre Lopes — HUOL/UFRN, é circunstanciada pelo Parecer 327.970, conforme orientações da Resolução Sobre Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos 196/96 — Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde (CNS/MS) (BRASIL, 2012).

transitaram por observação direta, entrevistas semiestruturadas, análise documental e uma proposta de formação continuada denominada Grupo de Colaboração em Inclusão Escolar (GCEI), constituída com os sujeitos participantes e os demais colaboradores[30] da pesquisa.

Nesse sentido, o desenvolvimento da pesquisa dependeu das condições oferecidas pela Escola Estadual Despertar e de nossa própria imersão no espaço escolar, como também do andamento da investigação desenvolvida a partir das necessidades formativas indicadas pelos seus participantes, sujeitos sociais com formações, valores, posicionamentos críticos diversos. Consoante com o enfoque qualitativo, nossa pesquisa nasce de uma solicitação oficial da escola e da observação de como a Escola Estadual Despertar caminhou no esforço de construção de uma proposta formativa, associada a uma pesquisa de intervenção constituída gradativamente.

Conforme utilizávamos os instrumentos e procedimentos da pesquisa, identificávamos situações do cotidiano escolar recorrentes que, embora não fossem problematizadas ou sequer notadas pelos professores e pela intérprete de Libras, mereciam um olhar mais atento nos diálogos do GCEI.

Confrontar os dados identificados por meio dos procedimentos elencados seguramente possibilitou um olhar mais acurado durante a análise. As observações realizadas na Escola Estadual Despertar favoreceram a escuta das falas e registros escritos dos professores durante o GCEI, bem como seus pontos de confluência com as práticas identificadas em classes com matrícula de estudantes com deficiência. Ter apresentado situações identificadas na observação, fase desenvolvida concomitantemente à formação, enriqueceu os conteúdos trabalhados no GCEI, assim como possibilitou chegar

---

[30] Além dos próprios sujeitos da escola, professores e estudantes da Linha de Pesquisa Educação e Inclusão Social em Contextos Escolares e não Escolares do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

a indicativos de mudanças nas práticas de alguns dos professores. De igual modo, as entrevistas apresentaram aspectos como a experiência com/na inclusão escolar de estudantes com deficiência e suas imbricações com as práticas construídas na Escola Estadual Despertar, além de demarcar a avaliação do trabalho formativo desenvolvido com seus sujeitos.

Com os sujeitos da pesquisa, discutimos a proposição de um mesmo currículo a todos os estudantes, capaz de garantir o comum, bem como as especificidades (VIEIRA, 2012). De fato, esta não é uma tarefa tão simples, afinal:

> Esse objetivo, porém, só será alcançado se o currículo e as práticas pedagógicas das escolas levarem em conta as diversidades e especificidades do processo de ensino-aprendizagem de cada aluno, e não partirem de um padrão de homogeneidade. (GLAT; PLETSCH, 2011, p. 28).

Na tentativa de nos distanciarmos de uma proposta de formação voltada ao suposto padrão de homogeneidade e aos métodos e técnicas para trabalho com estudantes com deficiência, partimos das inserções no campo da educação geral e das implicações das condições de trabalho inerentes à atuação de diferentes profissionais da educação.

Este reconhecimento trouxe-nos a busca pela coerência com nosso próprio posicionamento metodológico adotado no GCEI. Tendo como horizonte uma condescendência com nosso discurso de respeito às pessoas com deficiência e aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, procuramos atender a uma diversidade teórico-metodológica na organização dos nossos 15 encontros formativos.[31]

---

[31] Esta organização foi possível na medida em que os encontros foram registrados como um curso de formação continuada com 60 horas. Dos 26 professores participantes do GCEI, dois eram cegos. Este aspecto favoreceu a ampliação de nossas discussões e práticas na utilização de estratégias.

Um princípio importante norteou a proposta metodológica investigativa. Além de considerar as necessidades formativas dos sujeitos envolvidos com/na pesquisa, a compreensão acerca da necessidade de uma política pública de formação docente a alicerçar as condições de trabalho e concepções socio-históricas de orientação do trabalho pedagógico (FREITAS, 2007). Este princípio também nos faz olhar para os dados analisados e, em parte compartilhados, no contexto das políticas públicas educacionais, para não incidir na mera responsabilização do professor pelas práticas no âmbito da gestão e da sala de aula, mas, antes, referendá-las com base nas implicações da estrutura macro para a qual um cenário de lutas ainda se faz necessário no contexto de cada sala de aula, cada escola.

Isto balizado, paulatinamente adentrávamos nas discussões sobre a inclusão destes estudantes tendo como pano de fundo as bases teóricas sobre o currículo escolar. Sobre esses aspectos, nos debruçamos na continuidade deste texto.

## Aproximações ao contexto escolar: o currículo e suas contribuições à inclusão educacional

O currículo, incontestavelmente, oportuniza lentes de aumento às discussões sobre a inclusão de estudantes com deficiência. Por meio de sua problematização, encaminhamo-nos para reconhecer sobre tornarmos (ou não!) o conhecimento acessível a todos os estudantes e sob quais condições necessitamos lhes dar uma atenção diferenciada, ou individualizada.

Numa primeira tentativa de aproximação ao contexto escolar, consideramos a discussão coletiva acerca das dificuldades quando da inclusão de estudantes com deficiência como imprescindível para o desejado avanço nas práticas desenvolvidas com diferentes

estudantes. Isso nos faz refutar a ideia da suficiente tentativa de socialização, ou de mero reconhecimento do estudante como um ser cultural, afinal,

> Não basta conceber e tratar o aluno, que vem sendo excluído da escola e da participação na sociedade, como um ser cultural [...] Há que se voltar a considerar mais rigorosamente os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola. (MOREIRA, 2005, p. 37-38).

Falávamos sobre a necessidade de revisão das práticas docentes observadas e ao mesmo tempo vivenciávamos a adequação de nossos próprios planejamentos na composição de nossa proposta formativa. A audiodescrição, por exemplo, fez-se imprescindível à nossa organização didática.

O mencionado rigor nos processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos também deve ser pauta das discussões sobre/para a inclusão de estudantes com deficiência. Coadunando com as contribuições do autor, não basta matricular o estudante, numa observância meramente formal ao cumprimento dos mecanismos legais vigentes, é preciso desnudar o currículo, promover formas de participação aos seus sujeitos.

Comumente, entretanto, fomentamos algumas alegações para comprovação sobre a impossibilidade de discutir a inclusão escolar sob o patamar de acesso ao conhecimento escolar. Muitas vezes, justificamos a socialização como suficiente para estes sujeitos, quando nem mesmo esta parte importante da proposta educacional é garantida àqueles cuja deficiência torna-se a marca definidora de sua generalizada condição de incapacidade. Criamos um fosso e nos distanciamos de pensar sobre como concretizar a seleção, organização e sistematização dos conhecimentos para alguns estudantes, em virtude de sua deficiência. Não olhamos

para o sujeito, antes, nos paralisamos face ao seu déficit. Este último, por si só, justificaria a impossibilidade de acesso ao conhecimento escolar e a práticas culturais desenvolvidas.

Conforme problematizado na seção anterior, consideramos, de forma equivocada, o conhecimento especializado como requisito para a inclusão escolar, afinal, nosso saber pedagógico é insuficiente para entender e favorecer as aprendizagens desses estudantes. Reivindicamos, então, didáticas específicas não extensivas aos demais estudantes. Torna-se obstaculizador pensar este currículo para todos. Disso advém a ideia de destinar um currículo especial, diferente, específico para os estudantes com deficiência.

A revisão de metodologias para fazer os conteúdos acessíveis a todos os estudantes, portanto, é assunto recorrente para a prática de muitos professores. Isso porque o currículo não se esgota na dimensão técnica. Há que se considerar a dimensão crítica deste mesmo currículo. Conforme acreditamos,

> O currículo discutido na/para inclusão de estudantes com deficiência é o currículo a ser assegurado a todos os estudantes, afinal, ampliar as condições de aprendizagem por meio de estratégias reconhecedoras das especificidades de estudantes com deficiência possibilita à escola oportunizar outras formas de acesso escolar nem sempre tão presentes em nossos planejamentos e/ou propostas para organização do trabalho pedagógico. (SOARES, 2015, p. 128-129).

Adensar os diálogos para os demais estudantes é um dos indicativos sobre o necessário enriquecimento curricular. Entender a deficiência sob novos olhares nos trouxe a possibilidade de falar das práticas curriculares da escola e as sutilezas ao respeitarmos as especificidades de diferentes estudantes, numa postura curiosa do sair de si e conhecer outros modos de promover suas condições de aprendizagem.

> Esta mudança na forma de pensar é vista na crença de que as modificações metodológicas e organizativas efetuadas para os alunos que lidam com dificuldades podem beneficiar, em determinadas condições, a todas as crianças (AINSCOW, 2001, p. 112).

As discussões do GCEI paulatinamente encaminharam-se para a problematização da participação dos estudantes com deficiência, e não apenas para tentativas de socialização. Isso fez com que nos aproximássemos um pouco mais do contexto escolar investigado e, com seus sujeitos, propuséssemos mudanças às suas práticas pedagógicas.

De fato, passamos a problematizar a importância da discussão curricular e das situações advindas do contato com estudantes com deficiência para toda a escola, sem incorrer numa discussão polarizada ou circunstancial de um debate eminentemente necessário a outros estudantes (GLAT; PLETSCH, 2011). As análises apresentadas neste capítulo, portanto, podem e devem ser consideradas em outros contextos de investigação, a fim de favorecer processos educacionais para todo e qualquer estudante.

Notadamente arraigada na cultura escolar, a ideia de aprenderem todos juntos e de um mesmo modo predominava na organização e agrupamento de estudantes com deficiência nas classes da Escola Estadual Despertar. Os processos de escolarização são marcadamente culturais e não puderam ser ignorados; "Ocorre que elas [as questões de transmissão cultural da escola] dizem respeito ao próprio conteúdo do processo pedagógico e interpelam os professores no mais profundo de sua identidade" (FORQUIN, 1993, p. 9).

As turmas divididas em A, B, C, utilizavam como principal critério a defasagem dos estudantes, bem como níveis de participação e interesse, sendo a turma C aquela com maior faixa etária e com matrícula de estudantes com deficiência, mesmo quando estes não possuíam defasagem. O principal critério,

portanto, era o descrédito em suas potencialidades, este último atributo exclusivo dos estudantes elegíveis para a aprendizagem, como os colegas das turmas A e B, sem nenhuma ou pouca defasagem idade/ano.

> O procedimento mais utilizado para o agrupamento desses alunos, nos diferentes tempos de permanência e frequência, tem sido organizado em torno dos comportamentos, correspondência em níveis de aprendizagem acadêmica, na perspectiva de construção de grupos que apresentem certa homogeneidade nesses aspectos. (SILVA, 2008, p. 87).

As antigas e conhecidas formas de organização das turmas, portanto, permanecem como um dos modos mais explícitos de categorização dos fadados ao fracasso escolar. Ronda nossos medos e/ou inabilidades em lidar com a inclusão destes estudantes, nossa nítida concepção sobre a deficiência como determinante para a rotulada incapacidade do ser.

Vários fatores culturais transversalizaram as ações voltadas à inclusão escolar de estudantes com deficiência no contexto da escola investigada, como o desenvolvimento de atitudes assistencialistas apoiadas no descrédito e não direcionamento das condições de aprendizagem desses estudantes. Os sujeitos estavam lá, iam à escola, e esta, pela presença dos estudantes com deficiência, era chamada pela própria comunidade de escola inclusiva, porém, não observávamos mudanças metodológicas a fim de contemplar as especificidades destes estudantes.

Dito de outro modo, embora não resistentes à entrada de estudantes com deficiência nas turmas, identificamos uma não observância às necessidades deles, expressa tanto na organização das turmas em que estavam matriculados, todos juntos, e na inicial defesa da comodidade para esse agrupamento, quanto na ausência de condições para a participação de todos os estudantes. Estes

aspectos foram problematizados com os professores conforme as sustentações teóricas e legais oportunizadas durante o GCEI e, gradativamente, se fizeram refletir em mudanças organizativas da prática escolar.

Lamentavelmente, tais mudanças identificadas no contexto da investigação foram mais evidentes na atuação do professor e da sala de aula, mas aquelas concernentes à gestão permaneceram prejudicadas pela supremacia das atividades administrativas e burocráticas. Assim como visto em outro estudo, "A pesquisa aponta para a necessidade de promover a compreensão do papel do gestor para além da administração, recuperando seu alcance pedagógico". (GLAT; PLESCH, 2011, p. 130).

No tocante à sala de aula, embora tenhamos constatado as dificuldades em lidar com especificidades desses estudantes, o desenvolvimento do GCEI nos possibilitou evidenciá-las e discuti-las sob pontos de vista ainda não considerados. Em virtude da complexidade de fatores intervenientes na cultura escolar, impregnada de uma nítida distinção entre bons e maus estudantes, objetivamos analisar os principais desafios encontrados pelos professores quando da inclusão escolar de estudantes com deficiência. Com base nisso, identificamos a não garantia de uma proposta de formação e o decorrente isolamento das práticas realizadas como um dos principais obstáculos ao trabalho do professor.

Para Sacristán (2000, p. 198), a coletividade da

> [...] profissionalização docente para desenvolver um currículo coerente para os alunos é uma necessidade urgente entre nós. O isolamento nas aulas supõe a falta de questionamento das estruturas e decisões que dependem de instâncias coletivas.

O isolamento nas aulas contribuía para a ausência de reflexão das práticas docentes e privava os sujeitos da Escola Estadual

Despertar da troca de informações sobre especificidades de estudantes com deficiência e dos demais e, especialmente, sobre possibilidades para um trabalho diversificado para todos os estudantes.

Uma das professoras do GCEI recorda um dos encontros anteriores realizados, pelo fato de ter visto uma charge; em outro, por termos cantado uma música; e, em outro, pelo trabalho com um mito e, ainda, por ter ouvido uma história infantil sobre a diversidade. Em primeira mão, ela parecia não associar essas narrativas aos objetivos centrais dos encontros ou à temática central. Chamavam-lhe a atenção as estratégias ou os recursos atrativos e, ao mesmo tempo, tópicos relacionados aos objetivos dos encontros. Essa simples experiência, ou a própria didática utilizada no GCEI, era analisada, refletida com os professores. Naturalmente, conversávamos sobre como nos interessamos muito mais por atividades como as mencionadas e a importância de resgatá-las também no contexto de nossas aulas, especialmente nos anos finais do ensino fundamental,[32] quando a dinâmica tende a ficar cada vez mais conteudista e pouco ou nada atrativa.

O resgate da criatividade ou a adequação de estratégias ou recursos didáticos, conforme os objetivos elencados para cada aula, não são princípios particulares ao contato com estudantes com deficiência. Esta é, sem dúvida, tarefa da educação para todo e qualquer estudante.

Como visto, lançar-se ao desafio de pensar um currículo aberto às diferenças (de toda natureza) é fator de enriquecimento a todos os estudantes no âmbito da cultura escolar, "daí a importância de os professores reconhecerem as limitações de seus alunos, mas desenvolverem uma prática pedagógica que não seja orientada pelas impossibilidades" (MAGALHÃES, 2011, p. 81).

---

[32]A demarcação desta etapa do Ensino Fundamental se deve ao fato de, no contexto da pesquisa realizada, lidarmos com estudantes do 1º ao 9º anos. Podemos estender a complexidade de pensar na organização de aulas em turmas mais elevadas também, no Ensino Médio e no Ensino Superior.

Aos poucos, os professores passaram a diversificar mais suas aulas e avaliações. Muito satisfeitos, alguns se interessaram em nos mostrar suas atividades feitas com muito esmero. Como afirma Ainscow (2001), a presença de estudantes com deficiência representa um desafio para a organização docente com o efeito de estimular os professores a prosseguir inventando novas respostas.

Um dos professores, por exemplo, passou a explorar o desenho como ferramenta para suas explicações durante as aulas. A utilização da linguagem imagética facilitou a compreensão da estudante surda e dos demais estudantes, estes muito mais participativos em suas aulas. Outros professores passaram a utilizar a audiodescrição para promover a participação dos estudantes cegos e um professor passou a elaborar questões de prova mais condizentes com os objetivos elencados para estudantes com deficiência intelectual.

Se considerarmos a intensa teia de conflitos e resistências expressas nas falas e práticas da maioria dos professores da Escola Estadual Despertar, especialmente no primeiro semestre do GCEI, quando nos debruçamos mais sobre concepções de deficiência e aspectos legais da inclusão escolar e ainda não refletíamos sobre as práticas desenvolvidas, as mudanças provocadas por alguns professores davam indícios da existência de outras formas de organização do currículo escolar. Foi o início do olhar para as práticas e a dúvida sobre outras formas de promover a participação dos estudantes.

Talvez, não se atentar para as potencialidades dos estudantes com deficiência não fosse a decisão mais acertada. Talvez isso também trouxesse prejuízo aos demais estudantes, e, por isso, foram acirradas nossas discussões sobre a necessidade de mudanças no currículo escolar da Escola Estadual Despertar. Isso mudou a aparente e inquestionável tranquilidade ou a contestação do já incorporado título de escola inclusiva. Trouxe incômodo, conclamou a mudança!

## Considerações finais

As contribuições pretendidas neste texto sugeriram problematizar o currículo (re)velado nos diálogos estabelecidos com a escola e os seus sujeitos. Embora tenhamos feito o recorte de nossa investigação, temos endossado seus resultados nas conversas realizadas em diferentes espaços de atuação no campo da Educação Especial, mais especificamente em propostas de formação inicial e continuada.

A lista de obstáculos à inclusão escolar do estudante com deficiência pode ser confrontada pelas nossas condições anteriores à sua chegada e pela primazia em atender às especificidades de estudantes também não contemplados na forma de organização hegemônica de nossas turmas, muito centrada em reproduzir conteúdos e pouco atenta aos outros modos de interação com o conhecimento escolar.

Discutimos do ponto de vista pormenorizado, falamos sob a ótica da inclusão, quando, na verdade, deveríamos problematizar a educação em seu sentido amplo. O currículo (des)vela práticas assistencialistas, invisibilidades, rótulos, supremacia de organizações didáticas, planejamentos e avaliações. Em seus meandros, identidades são moldadas, desconsideradas, obliteradas, negadas, silenciadas, evidenciadas, comparadas, invisibilizadas... Ficam à margem ou fadados à "turma dos atrasados" os indisciplinados, os tímidos, os com defasagem idade/ano, os inaptos para a aprendizagem. Discutir a inclusão, relegando-a a um campo de discussão de poucos, apenas de professores interessados ou em contato com estudantes com deficiência em suas turmas, pode ser uma forma perversa de avolumar a lista dos excluídos e nos distanciar de discutir nossas próprias bases, nossa organização pedagógica e curricular para todos os estudantes, a despeito de suas características.

A tarefa educacional deve, reiteradamente, assentar-se no desafio da aprendizagem de todos. Em alguns momentos, pois nem sempre isso se faz (fará) necessário, será imprescindível o uso de,

dentre outros recursos, uma Tecnologia Assistiva (TA), da Libras, da escrita braile, da audiodescrição ou de uma flexibilização curricular conforme a necessidade educacional de um estudante com deficiência intelectual ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou mesmo de um estudante com um ritmo mais lento.

O estudante, entretanto, é estudante, e não deficiência. A escola deve ter para ele o mesmo sentido que para os demais. Devemos manter inalteradas, ou muitas vezes será uma boa oportunidade para revisitar, nossas concepções de planejamento, avaliação, docência, aprendizagem, currículo... Nossos fins continuam os mesmos. Diferentes devem ser os caminhos ou as estratégias pedagógicas para garantir a participação de todos.

Nossas proposições não esgotam, portanto, as possibilidades de discussão acerca do currículo escolar, mas nos dão direcionamentos tanto no reconhecimento de sua importância quanto na necessidade de aprofundá-lo no interior de estudos e de nossas experiências educacionais em contato com estudantes com deficiência.

Ademais, nossa preocupação inicial em desenvolver pesquisas comprometidas com o suporte aos professores na aprendizagem dos estudantes parece, em parte, ter sido diluída pela possibilidade de falarmos sobre nossos próprios estranhamentos, nossas dificuldades, e, especialmente, pela abertura ao debate conquistada na pesquisa ou quando do desenvolvimento de nossa prática, seja como professora seja como formadora.

Anteriores à chegada dos estudantes com deficiência, as dificuldades da escola na sistematização do trabalho pedagógico, de seu planejamento, conteúdo, avaliação, estratégias para promover a participação de todos os estudantes, dentre outros aspectos, bem como a efetiva participação de seus representantes, constituíam entraves na/para organização curricular da Escola Estadual Despertar.

No tocante à sala de aula, embora tenhamos constatado as dificuldades de lidar com especificidades desses estudantes, o

desenvolvimento do GCEI nos possibilitou evidenciá-las e discuti-las sob pontos de vista ainda não considerados.

Com base nisso, identificamos a não garantia de uma proposta de formação e o decorrente isolamento das práticas realizadas como um dos principais obstáculos ao trabalho do professor. O retorno à introdução deste texto e o desejo de identificar sob quais condições temos direcionado o olhar para estudantes com deficiência e suas necessidades educacionais oportuniza-nos a constatação sobre a imprescindibilidade da revisão de nossas práticas antes mesmo da chegada destes estudantes.

A ausência do olhar investigativo sobre tais práticas adensa as dificuldades quando em contato com estudantes com deficiência. “Como posso ensiná-lo se não ouve, não vê, não anda, não escreve, não compreende, não fala?” Fica a ideia da suficiência do ensino para os demais estudantes, mas o próprio interesse destes pela diversificação das atividades para os colegas com deficiência já oportuniza a reflexão sobre a necessidade de estendê-las ou repensá-las como forma de enriquecimento curricular.

Relatos de professores, não apenas no contexto da escola investigada, anunciam o interesse dos estudantes sem deficiência ou quaisquer necessidades educacionais nas atividades/planejamentos propostos para os colegas com deficiência. Consideram-nos mais atrativos e desafiadores. Também querem desfrutar da criatividade sugerida pelas mudanças ou adaptações realizadas pelos professores.

O currículo (des)velado apresenta, portanto, mais uma oportunidade para repensarmos nossas práticas e valorizarmos procedimentos aparentemente simples, porém singulares para o enriquecimento da aprendizagem, do acesso ao conhecimento escolar de quaisquer estudantes. Conversar com os próprios sujeitos, inquirir sobre quais modos facilitam seu desempenho e entendimento, ampliar as discussões aqui suscitadas, desenvolver outras investigações com o foco nas necessidades formativas docentes, pode nos auxiliar a (re)pensar nossas práticas, algo

salutar para o desenvolvimento e aprendizagem de todo e qualquer estudante. Este pode ser um bom começo para outros capítulos, outras pesquisas, outras histórias!

**Referências**

AINSCOW, M. **Desarrollo de escuelas inclusivas**: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea, S.A. ediciones, 2001.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BRASIL. **Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/ MS sobre Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos**. Ministério da Saúde. 2012. Disponível em: http://www.etica.ufrn.br/. Acesso em: 30 mar. 2013.

FORQUIN, J. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Olho dágua, 1997.

FREITAS, H. C. L. Dez anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação. In: SOUZA, J. V. A. **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 143-158.

GARCIA, R. L. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. *In*: GARCIA, R. L.. (Org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-42.

GLAT; R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-159.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. 2005, Caxambú. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. **Anais […]** Caxambú, MG: ANPEd, 2005.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva. *In*: MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org.). **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 13-33.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. *In*: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 11-32.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, F. C. T. Desenhando a cultura escolar: ensino, aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. *In*: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. (Org.).**Temas em Educação Especial**: conhecer para fundamentar a prática. Brasília, DF: Junqueira & Marina, 2008. p. 67-107.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, M. T. N. **Currículo escolar e inclusão de estudantes com deficiência**: diálogos com uma escola pública. 2015. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

VIEIRA, A. B. **Currículo e Educação Especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Espírito Santo, Vitória, 2012.

# A educação inclusiva nos cursos de formação de professores em Educação Física na Bahia

JOÃO DANILO BATISTA DE OLIVEIRA
ADMILSON SANTOS
ROBERTO SANCHES RABELO

## Introdução

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), destaca como uma de suas metas a construção de um sistema educacional inclusivo que garanta a universalização do acesso do público-alvo da Educação Especial à escola regular. Esta perspectiva, que tem origem em movimentos internacionais e nacionais, teve uma referência importante consolidada no ordenamento legal brasileiro sobre o funcionamento educacional a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual prevê o "acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta de atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2008) aos alunos com necessidades específicas decorrentes de deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação.

No entanto, ainda existem muitos descompassos entre o ordenamento legal, os discursos de inclusão e a promoção de acesso em todas as dimensões (instrumentais, atitudinais, metodológi-

cas, arquitetônicas) aos alunos com deficiência, haja vista os investimentos na área serem inferiores às necessidades, dentre as quais se destaca também a incipiência de investimentos na produção científica e na formação de professores. Diante desta realidade, consideramos que a efetivação da proposta de Educação Inclusiva é dificultada devido ao fato de a organização do sistema educacional, juntamente às práticas de formação dos professores, terem sido desenvolvidas em meio a uma organização excludente, em que as diferenças eram fator determinante para a exclusão das minorias, e da necessidade de romper com essas tradições.

Desta forma, os cursos de formação de professores devem preparar os docentes para atender às demandas da educação atual e prepará-los para oferecer aos seus alunos com e sem deficiência as condições necessárias para sua formação intelectual, social e moral. Para isso, é preciso que seja criado em torno do currículo de formação do professor de Educação Física um eixo temático ou ação formativa que contribua para o embasamento filosófico, o levantamento de novas pistas, alternativas e abertura de novos caminhos, tendo como meta formar professores capazes de realizar uma atividade pedagógica que tenha a valorização das diferenças, da diversidade e a inclusão como princípios educativos, organizados na interdependência entre função pedagógica da escola e da Educação Física como componente curricular no cotidiano da escola, utilizando os conhecimentos da área de Educação Física Especial.

Para Macedo (2010), não há ação formativa sem projeto. Nesse sentido, as ações curriculares e o projeto que as orienta precisam ser debatidos constantemente, para que a formação não se realize baseando-se, apenas, em uma burocracia institucional, mas que esteja centrada nas demandas sociais e em princípios educativos. Afinal, todo currículo expresso através do projeto de formação aponta para uma mudança (MACEDO, 2010; PACHECO, 2005). Partindo dessa premissa, Macedo (2010, p. 151) destaca: “se todo

currículo 'quer' alterar algo em alguém, torna-se necessário refletir sobre como será esse alguém transformado pelo currículo, e sobre como organizar o processo que propicia a transformação".

Se queremos uma Educação Física escolar comprometida com a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas, é preciso nos perguntarmos como vamos organizar o processo que vai propiciar essa transformação. É assim, então, que propomos que a temática seja inserida na formação do professor de Educação Física como projeto para a formação, como ação deliberada, planejada, intencional, superando uma suposta resposta "espontaneista" da formação a essa questão (FREITAS, 2014).

Tendo isso em vista, este artigo, que é um recorte de pesquisa de doutorado realizada, na qual se buscou compreender de que maneira os cursos de Educação Física de Instituições de Ensino Superior (IES) estão organizados para formar professores responsáveis por atuar nas escolas e serviços de educação especial de modo a favorecer a presença, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência em suas aulas. Para tanto, foram analisados os documentos referentes à Proposta Pedagógica de Curso (PPC), às matrizes curriculares e às ementas das disciplinas oferecidas em onze Cursos de Formação de Professores em Educação Física no Estado da Bahia.

## Metodologia do estudo

Tendo em vista a natureza do problema e o objetivo deste estudo, optou-se por utilizar a abordagem qualitativa de pesquisa por esta permitir, dentre outros aspectos, a descrição, a análise e a avaliação dos dados de forma articulada e aprofundada, desse modo, explicativa e investigativa (MINAYO 1994, 1999; TRIVINOS, 1987). Como técnica de abordagem dos dados construídos,

foi utilizada a análise documental, sendo fontes: os currículos (Projetos Pedagógicos e Matrizes Curriculares) dos cursos de formação de professores de Educação Física no Estado da Bahia.

De posse dos documentos, projetos pedagógicos e matrizes curriculares, foi feita a leitura exploratória do material, que será abaixo apresentado, considerando os onze Cursos que fazem parte do campo delimitado para estudo. Três serão os principais aspectos analisados: a concepção de referência à Educação Física Especial (para atender às pessoas com deficiência), as matrizes conceituais e teóricas e os princípios metodológicos que orientam a ação docente.

Como referências norteadoras para a análise dos PPC e planos de cursos dos componentes curriculares específicos, destacamos três categorias que são tomadas como referência na análise, a saber: a) matriz conceitual, ou seja, conceitos básicos utilizados para teorizar sobre Educação Física Especial e educação inclusiva de pessoas com deficiência; b) matriz curricular, componentes curriculares, práticas curriculares ou estágios supervisionados e outros espaços de formação (projetos de extensão e pesquisa); c) princípios metodológicos, bases teóricas e procedimentos metodológicos.

| INSTITUIÇÃO | LOCAL DE OFERTA | CONDIÇÃO DO CURSO |
|---|---|---|
| Centro Universitário Jorge Amado | Salvador | Reconhecido 2009 |
| Faculdade de Ciências Agrárias e da Saúde (FAZ/UNIME) | Lauro de Freitas | Reconhecido 2009 |
| Faculdade de Educação Física Monte Negro | Ibicaraí | Reconhecido 1994 |
| Faculdade Regional da Bahia (UNIRB) | Salvador | Reconhecido 2009 |
| Faculdade Social da Bahia | Salvador | Reconhecido 2005<br>Reconhecido 2009 |
| Universidade Católica do Salvador (UCSAL) | Salvador | Reconhecido 1977 |
| Universidade do Estado da Bahia | Guanambi | Reconhecido 2006 |
| Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) | Feira de Santana | Reconhecido 2004 |
| Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) | Ilhéus | Reconhecido 2008 |
| Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) | Jequié | Reconhecido 2003 |
| Universidade Federal da Bahia (UFBA) | Salvador | Reconhecido 1996 |

**Quadro 1–** Relação de 11 cursos de Educação Física no estado da Bahia, integrantes da amostra da pesquisa
Fonte: www.inep.gov.br.

As instituições selecionadas são representativas do contexto da formação de professores de Educação Física no Estado da Bahia, seguindo critérios de proporcionalidade, embora esse não seja o critério mais importante. A seleção feita atende também aos critérios de distribuição geográfico-administrativa e cultural no estado. Dos onze cursos, seis estão concentrados em Salvador e Região Metropolitana e os outros cinco distribuídos pelo interior do estado.

Acrescenta-se a esses dados o fato de os cursos representarem períodos diferentes de implantação e consolidação da formação de professores de Educação Física no estado, que vai da criação do primeiro curso na UCSal à implantação do primeiro curso em uma instituição pública, a UFBA, além dos cursos que cumpriram um papel na interiorização da formação de professores no estado, Faculdade Monte Negro, UEFS e UESB (PIRES, 2007), e aqueles surgidos com o "boom" dos cursos de Educação Física no estado, sobretudo com a expansão do ensino superior privado, Faculdade Social, UNIME, UNIRB, UNIJORGE.

Adotamos, como técnica a ser utilizada para a análise e interpretação dos dados, a Análise de Conteúdo. Santos (2004) destaca que a força adquirida pelo uso da análise de conteúdo como técnica advém do uso concomitante entre dados empíricos e base teórica. Ela permite que sejam elaboradas, a partir dos dados coletados, unidades e categorias de análise, construídas a partir das relações estabelecidas entre dados empíricos, questões orientadoras e objetivos do estudo e referencial teórico. Para esse autor (SANTOS, 2004, p. 105), "o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura".

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### Os projetos pedagógicos dos cursos (PPC)

A decisão de iniciar as análises feitas, nesta seção do estudo, a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) se dá em função de este documento ser a principal via de comunicação dos princípios que dão sustentação a um propósito educativo, a uma intervenção pedagógica. Esses princípios interagem e dialogam

com outras práticas sociais de forma intencional, sistematizada e planejada.

A ideia básica do PPC é pensar o curso inteiro e de forma orgânica, articulada, com vistas a contribuir com um perfil de profissional a ser formado e uma identidade de curso a ser construída. Todos os PPC estudados anunciam que houve, em seu processo de elaboração, um intenso trabalho, com participação coletiva, realizado por professores, coordenadores de curso,

Nesse sentido, no PPC de um curso devem aparecer, de forma explícita, quais são as expectativas quanto à idealização de formação anunciada nesse projeto, qual o perfil desejado de professores formados nesse curso e quais as concepções teórico-metodológicas tomadas como referência, num determinado contexto, para perseguir essa idealização. Objetiva-se, ao tomar esse documento como referência de análise, apreender o sentido manifesto não só no texto dos PPC, mas, sobretudo, nas concepções teóricas e bases epistemológicas que os sustentam.

Das onze IES e Cursos de Educação Física selecionados para a análise, aqui apresentados como IES EF 1, IES EF 2 até IES EF 11, tivemos acesso a sete PPC para análise. Em quatro cursos, não tivemos acesso aos PPC porque a instituição estava em fase de atualização, e uma nova versão ainda não estava finalizada, ou porque a IES não retornou positivamente ao pedido formulado através de carta às instituições para acesso ao PPC. Foram elas as IES EF 1, 3, 9 e 10. Nestes casos, as análises se restringiram às informações disponibilizadas nos sítios eletrônicos das IES, informativos do perfil do curso, objetivos e matriz curricular, ou se deram a partir de outros documentos disponibilizados.

As referências encontradas nos PPCs ao campo e ao estudo da Educação Especial recorrentemente utilizam-se de expressões cada vez mais incorporadas ao discurso da área de Educação Física, mas presentes também em todo o discurso da educação, tais como “diferença” e “diversidade”. No entanto, pouco são os aprofundamentos teóricos feitos para a compreensão das matrizes conceituais relacionadas a essas expressões, bem como poucos são

os desdobramentos necessários entre o conhecimento e as práticas pedagógicas.

O excerto abaixo extraído da tese de doutorado de Borella (2010) destaca sua crítica à ausência que persiste nos currículos e PPC dos Cursos de Educação Física no Brasil quanto a um aprofundamento no estudo da inclusão das pessoas com deficiência:

> [...] por outro lado pode inferir que, mesmo com toda a legislação em vigor que versa sobre a inclusão das pessoas com deficiência em nosso país, a discussão sobre a inclusão das pessoas com deficiência não recebe a atenção necessária dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Educação Física. (BORELLA, 2010, p. 65).

Destaca-se, também, o fato de que muitas das referências ao uso dessas expressões nos PPC são feitas através de transposições irrefletidas, o que não quer dizer que sejam transposições com as quais não haja concordância ou mesmo reflexão, através de fragmentos de uma série de documentos oficiais e de orientações e prescrições para a formação docente.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) destacam como se torna cada vez mais comum a citação de trechos de documentos oficiais, nacionais e/ou internacionais em trabalhos acadêmicos ou documentos institucionais, principalmente pela disponibilidade desses documentos para acesso digital via sítios na internet. Segundo os autores, trata-se de uma estratégia de legitimação de uma hegemonia discursiva que faz parte do conteúdo das reformas; ao popularizá-las, essas se tornam legítimas e, muitas vezes, até desejadas.

No quadro abaixo, apresento uma sinopse das referências feitas nos textos dos PPCs aos entrelaçamentos da área com os temas propostos para estudo. Percebe-se esse entrelaçamento ao fazerem referências a:

| REFERÊNCIAS E ENTRELAÇAMENTOS À EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS PPCs |
|---|
| Uma formação humanística e social no perfil do egresso, destaca-se o acolhimento às diferenças e à diversidade dos alunos; |
| Espaços de intervenção e públicos com os quais os alunos estarão habilitados a interagir, destacam-se as pessoas com deficiência entre outros grupos; |
| Afirmar um perfil de curso comprometido com o fortalecimento de relações sociais éticas, solidárias, reflexivas, inovadoras e de valorização da diversidade cultural; |
| Desenvolver competências profissionais comprometidas com o respeito e valorização do direito e dignidade da pessoa humana; |
| Fazer destaque à valorização da diversidade cultural, física, étnica, religiosa e combater qualquer forma de discriminação e preconceito; |
| Destacar uma preocupação com a formação docente que deve garantir ao professor condições para a prática pedagógica centrada nas aprendizagens dos alunos e no acolhimento e trato da diversidade; |
| Destacar a necessidade de desenvolver habilidades nos egressos que lhes permitam trazer para a ação pedagógica conhecimentos sobre pessoas com deficiência e comunidades indígenas, fortalecendo o discurso da inclusão; |
| Fazer destaque nos objetivos do curso à formação de profissionais capazes de, em sua ação pedagógica, desenvolver o potencial de crianças, adultos, idosos e crianças com deficiência; |
| Destacar o campo de atuação com interação com pessoas com deficiência, dando ênfase através da ginástica corretiva e exercícios de recuperação. |

**Quadro 2** – Sinóptico de destaques nos PPCs dos cursos de Educação Física das IES
Fonte: Projetos Pedagógicos de Cursos analisados pelos autores.

É preciso, sobretudo, ter o cuidado de, ao incorporar aos PPC as noções de diversidade, diversidade humana, diversidade cultural, não se tomá-las apenas como somatório de diferenças ou como categoria abstrata que oculta as diferenças, seus processos sociais e históricos de oprimidos, buscando um suposto consenso que imobiliza as diferenças e seus desejos de justiça social, de politização das diferenças.

Desse modo, a discussão sobre Educação Física e Pessoas com Deficiência e Inclusão Escolar não faz parte dos currículos de formação articulados a uma linha de ação ou prática educativa na formação de professores que considere as relações de interdependência entre esses conhecimentos, a Educação Física Escolar e as práticas pedagógicas.

Encontramos, no estudo de Gonçalves (2002), uma referência forte a essa necessidade de a formação acadêmica e profissional tomar a diferença e a diversidade como eixos importantes no processo de formação dos professores, como suporte para a organização do trabalho pedagógico., rompendo, assim, com amarras históricas da área que legitimam a seleção, a sobrepujança e até mesmo a exclusão entre os alunos ou dos alunos em relação ao acesso ao conhecimento tratado na aula.

Pensar a formação de professores, sobretudo de professores de Educação Física, com uma orientação inclusiva, exige que o tema não seja abordado apenas pela necessidade de incluir, na formação inicial desse professor, um componente curricular específico, mas uma formação que tenha, na formação e na atuação docente, a inclusão como princípio educativo, capaz de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e a democratização das oportunidades de aprendizado e sucesso escolar a todos (SILVA; DRIGO, 2012).

## Matriz curricular dos cursos

As matrizes curriculares dos Cursos de Educação Física na Bahia têm contemplado as exigências da Resolução CNE/CP Nº1/2006 quanto à formação do professor para a consciência da diversidade, uma vez que oferecem, no mínimo, uma disciplina obrigatória sobre Educação Especial. No entanto, o tema não é tratado como projeto e articulado de modo transversal à formação.

Em algumas das IES e cursos aparece mais de um componente curricular com tal finalidade. Na IES EF 8, é oferecido o componente curricular Educação Física e PNEE, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e um Estágio Curricular da Educação Física na Educação Especial. Nas IES EF 7 e 9, são oferecidos dois componentes curriculares, Educação Física Especial e Libras e Educação Física Adaptada e Libras, respectivamente, mas, mesmo nesses casos, o conhecimento é tratado de modo fragmentado.

A presença de, pelo menos, um componente curricular no interior das matrizes curriculares de cada curso aponta indícios da consolidação acadêmica da área de Educação Física e pessoas com deficiência junto à formação de professores de Educação Física, em particular no estado da Bahia. Se o estudo de Pettengill (1997) mostrava que, em 1987, apenas oito de um universo de 95 cursos de formação de professores de Educação Física no Brasil ofereciam um componente curricular que tratava desse conhecimento. No estado da Bahia, a presença de um conhecimento na área de Educação Física Especial, nos cursos de formação, parece ser algo consolidado.

Contudo, a mesma afirmativa ainda não pode ser feita em relação à consolidação da área, pois exige não só a presença como também o desenvolvimento de uma base teórica e conceitual, o envolvimento acadêmico e profissional em atividades de ensino, extensão e pesquisa dos professores envolvidos na área, entre outras facetas da tradição de uma área acadêmica.

Outro conhecimento incorporado a alguns cursos é o referente à Libras, que aparece, como pode ser visto na seção anterior desta análise, como um conhecimento a ser ofertado em caráter obrigatório nos cursos de formação de professores, em atenção ao decreto nº 5.226 de 2005 e à Lei 10.436/2002, que dispõe sobre o reconhecimento da Libras como língua oficial brasileira, a qual aparece, entre outros aspectos, como sendo ofertada nas IES e Cursos de Educação Física investigados.

Em sua tese de doutorado, Borella (2010) chama a atenção para a ocorrência da incorporação, em alguns currículos de formação em Educação Física, do conhecimento relacionado à Libras junto ao componente curricular de Educação Física Especial, isso em virtude dos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento pelas quais as IES e os cursos precisam passar. Mediante não terem implantado um componente curricular específico para tratar do tema, os cursos acabam recorrendo ao dispositivo de alterar o componente curricular em detrimento da implantação de um outro para atender ao ordenamento legal em vigor. Entre as matrizes curriculares e programas e planos de cursos analisados, isso pode ser observado em uma das instituições, a IES EF 1.

Entre os cursos estudados, nenhum colegiado ou coordenação de curso acusou a existência de projeto de pesquisa cadastrado com ou sem financiamento na área em estudo. Apenas nas IES EF 7, IES EF 8 e IES EF 4 existem atividades de extensão e/ou pesquisas relacionadas à Educação Física Especial e Inclusão Escolar.

Na IES EF 8, existe um projeto de extensão na área de Atividade Motora Adaptada para atendimento a pessoas com deficiência. Alunos do Curso de Educação Física, sob a orientação da professora responsável pelo projeto, desenvolvem atividades físicas, esportivas e de lazer com pessoas com deficiência física, intelectual e visual.

Na IES EF 4, existe um Núcleo de Extensão em Educação Física e Esporte Adaptado. Esse núcleo já possui 17 anos de existência e vem ao longo desse período, aproximando a universidade da comunidade à qual pertence, promovendo um estreitamento nas relações entre as Instituições de Educação Especial do Município, os movimentos sociais de e para deficientes e o poder público municipal.

## Os programas e planos de cursos dos componentes curriculares

Os componentes curriculares, quando de sua presença na matriz curricular dos cursos, aparecem convencionalmente chamados de Educação Física Especial e ou Educação Física Adaptada, em alguns casos seguida da expressão Inclusão ou Inclusão Social, ou mesmo identificando o público ao qual, supostamente, se destina a PNEE, pessoas com deficiência.

Em uma IES aparece um Estágio Supervisionado na Educação Especial. A presença desse estágio no interior da matriz curricular do Curso da IES EF 8 é algo inovador para a tradição da área e atende a algumas das demandas do momento. Destaco, entre essas demandas, a tentativa de aproximar a formação de professores do espaço de atuação e de organização do trabalho pedagógico, princípio enfatizado na literatura da área sobre formação de professores e nas orientações do ordenamento legal para formação de professores de simetria invertida, no qual se enfatiza a ideia de formar o professor em local similar ao que vai atuar.

No Parecer CNE/CP 09/2001 citado por Rocha (2010, p. 68), a caracterização da simetria invertida aparece com a função de conduzir os futuros professores a vivenciarem, na formação, "as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas". Segundo Macedo (2007, 2010) e Pacheco (2005), ao pensar que o currículo de formação deseja mudar algo em alguém, é preciso pensar que caminhos podem levar a essa mudança. A noção de simetria invertida parece ter essa intenção, que é acrescida de outras intenções na Resolução CNE/CP 02/2015, ainda não presente como referência de ordenamento legal nas matrizes e projetos analisados.

Gomes (2007), em sua tese de doutorado, estimula os estudantes a apresentarem sugestões para o aprimoramento do trabalho desenvolvido de modo a prepará-los para atender as

pessoas com deficiência em contextos escolares inclusivos, sendo esta uma das principais sugestões dos estudantes:

> Os alunos deixam claro, em sua maioria, quando apontam, como sugestões para alteração na disciplina, a necessidade da inclusão de aulas práticas e vivências com os PNEs, a necessidade de dar ênfase às adaptações necessárias para a montagem de aulas de Educação Física no processo de inclusão e, em escolas especiais, a necessidade de contato com diferentes profissionais que trabalham com as diferentes categorias de deficiências, entre outras. (GOMES, 2007, p. 181).

Assim, os próprios alunos já começam a destacar, em suas falas, o dado que também está presente na literatura da área, como sendo uma possibilidade de avanços na formação, enquanto eles têm a oportunidade de aprender e produzir conhecimentos a partir da prática, nas atividades de vivências com as pessoas com deficiência, mas, principalmente em experimentações pedagógicas. Os estágios aparecem como um dispositivo importante na construção de uma simetria entre a formação oferecida e a prática esperada dos egressos dessa formação.

Vale destacar que os cursos possuem tempo de integralidade e terminalidade diferentes. Os cursos das IES EF 2, 3, 4, 5 ,6 e 7 têm seus componentes curriculares distribuídos numa matriz curricular prevista para que seja integralizada em quatro anos; o curso da IES EF 8, numa matriz curricular prevista para conclusão de sua integralidade em três anos e meio; e os cursos das IES 1, 9, 10 e 11, em uma matriz curricular com terminalidade de três anos. Assim, um componente curricular pode ser ofertado no mesmo semestre e está em períodos diferentes da matriz curricular e da formação quando comparados os cursos entre si.

| IES EF | NOMENCLATURAS | CARGA HORÁRIA | SEMESTRE OFERTADO |
|---|---|---|---|
| IES EF 1 | Fundamentos da Educação Física Especial | 60h | 6º |
| IES EF 2 | Ginástica Especial/Educação Física Adaptada | 60h/68h | 3º |
| IES EF 3 | Educação Física e Esporte Especial | 60h | 4º |
| IES EF 4 | Educação Física Especial e Adaptada | 72h | 5º |
| IES EF 5 | Educação Física para deficientes | 90h | 6º |
| IES EF 6 | Educação Física e Educação Especial | 60h | 6º |
| IES EF 7 | Educação Física Especial | 60h | 6º |
| IES EF 8 | Educação Física e PNEE | 54h | 3º |
| | Estágio Supervisionado na Educação Especial | 90h | 7º |
| IES EF 9 | Educação Física Adaptada | 60h | 4º |
| IES EF 10 | Educação Física Adapada e Inclusão Social | 60h | 3º |
| IES EF 11 | Educação Física Especial e Inclusão Social | 60h | 4º |

**Quadro 3 –** Relação de 12 nomenclaturas, cargas horárias e semestre de oferta de cada componente curricular
Fonte: Projetos Pedagógicos de Cursos e matrizes curriculares analisadas pelos autores.

A nomenclatura desses componentes curriculares identificadores da discussão sobre a Educação Física Especial como disciplina acadêmica junto aos cursos de formação em Educação Física é algo bastante debatido na área. Os estudos de Freitas, Cidade, Pedrinelle (2001) e de Lima (2005) descrevem a diversidade de nomenclaturas que estão presentes nos currículos dos cursos de formação em Educação Física no Brasil.

Borella (2010) identificou a presença de componentes curriculares da área de Educação Física Especial nas matrizes curriculares de cursos de Educação Física de todo o Brasil, sendo sua amostra constituída de 160 cursos. Nesse estudo, o autor encontrou uma diversidade de nomenclaturas para fazer referência à área e classificou-as em três grupos, utilizando, como critério, o

número de recorrências com que aparecem. No primeiro grupo, aparecem as nomenclaturas Educação Física Adaptada, Educação Física para Pessoas com Necessidades Especiais, Atividade Física Adaptada e Educação Física Especial, com o maior número de recorrências; no segundo grupo, as nomenclaturas Atividade Motora Adaptada, Educação Física e Esportes Adaptados, Desporto Adaptado e Educação Física Escolar Adaptada. O terceiro grupo é constituído de uma grande quantidade de nomenclaturas que não se repetiram no conjunto dos cursos.

Para o autor, a abrangência e diversidade de nomenclaturas expressa uma imprecisão quanto à identificação de um objeto de estudo e atuação profissional na área. Duarte (2004) destaca como essa diversidade de nomenclaturas deixa de se apresentar, em muitos casos, apenas como variação linguística ou uso de sinônimos para ser reveladora de diferenças epistemológicas na área. Pode-se, assim, dizer que elas expressam não só uma referência à área na formação, mas que a sua diversidade de expressões manifesta, também, as diferentes matrizes teóricas tomadas como referência para pensar as questões da área, em muitos casos concepções teóricas, epistemológicas, perspectivas de referência, amplitude acadêmica e de populações atendidas, além de perspectivas de educação e Educação Física distintas.

Entre os cursos de formação de professores de Educação Física da Bahia que constituíram o campo dessa pesquisa, não foram encontradas grandes variações terminológicas. Embora em nenhuma das IES e cursos estudados as sínteses que dão formulação à nomenclatura dos componentes curriculares tenham se repetido, elas preservam entre si núcleos estruturantes. Contudo, essa coerência só poderá ser observada se esses núcleos estruturantes se estenderem para além das nomenclaturas e se apresentarem também nos marcos teóricos e conceituais tomados como referência em cada curso.

A expressão "Educação Física" aparece no conjunto da formulação e síntese de todas as nomenclaturas. Identifico o uso dessa

expressão nos componentes curriculares como o núcleo central de identidade da disciplina nos currículos e um avanço na formulação de uma síntese que representa a área (Educação Física Especial, Educação Física Adaptada, Educação Física e PNEE). Isso parece óbvio, em se tratando de uma subárea dentro da área de Educação Física. Designá-la dessa forma parece até uma redundância, mas não o é, principalmente se voltarmos aos quadros apresentados anteriormente para identificação da produção teórica recente da área e percebermos, lá, como essas disciplinas eram denominadas no currículo. O significado que é ocupado pela expressão "Educação Física", por muitas vezes, foi substituído pelas expressões "Atividade Física" e "Atividade Motora", entre outros, e o sentido a essa atribuído.

Autores como Duarte (2004), Gomes (2007) e Borella (2010) trazem, em seus estudos, a existência de certo consenso entre os pesquisadores que contribuem com a produção científica e acadêmica da área quanto ao uso da expressão "Educação Física", quando se propõe a pensar as contribuições da área para o campo escolar, e "Atividade Física", para fazer referência a outros campos de atuação. Quanto a isso, guardamos concordância quanto ao uso da expressão "Educação Física" quando faz referência ao campo escolar, e discordância quanto ao uso da expressão "Atividade Física" para o trabalho em ambientes não escolares.

No que se refere à concordância quanto ao uso da expressão "Educação Física", destacamos que, nas pesquisas que vimos desenvolvendo na área, a compreensão que sustenta o trabalho é de que a Educação Física Especial não se diferencia da Educação Física de um modo geral; sua compreensão não é alterada como área do conhecimento e intervenção pedagógica. O que temos é uma atenção voltada para um conjunto de mediações que devem ser realizadas de modo que essas pessoas não fiquem privadas do direito ao corpo e ao acesso às práticas corporais, por um lado, e, por outro, que sejam reconhecidas suas práticas corporais como partes constitutivas da nossa cultura corporal.

Essa parece ser a principal questão com a qual a área se confronta no momento. A tentativa de superação de uma contradição central é vísivel diante da necessidade de avançar na produção de conhecimento que atenda às necessidades e às problemáticas significativas da área, centradas principalmente na organização de um saber e de práticas que valorizem a participação e as produções culturais das pessoas com deficiência, evitando-se, assim, a incoerência de defender as teorias e políticas pela inclusão e continuar realizando práticas segregadoras.

No primeiro aspecto, destaco que, para discutir a área de Educação Física Especial frente a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, é preciso ter clareza de qual Educação Física e qual intervenção pedagógica estão sendo realizadas na escola, bem como que função social se atribui a essa escola e, consequentemente, à Educação Física e à Educação Física Especial. Isso implica a adoção de outra base de referência para o entendimento político, epistemológico e pedagógico que vai orientar as intervenções da área com essas pessoas.

No nosso entendimento, não vemos alternativa para a inclusão dos alunos nas aulas de Educação Física na escola se esta não considerar sua noção de componente curricular, que possui um conhecimento importante a ser vivenciado, transmitido e transformado por todos, um componente curricular que deve garantir o direito ao corpo e às práticas corporais a todos os alunos. Essa compreensão coloca a noção de Educação Física no campo das tendências críticas da área, para os quais a aproximação da Educação Física do campo da Cultura é fundamental (BRACHT, GOMES E ALMEIDA 2010, VAGO, 2009).

No segundo aspecto, destaco que uma maior aproximação da área com a Educação Especial ajudaria a ampliar os entrelaçamentos do que essa área vem produzindo como perspectivas de suporte à inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola regular. Ficaria evidente, também, que é possível pensar em práticas pedagógicas que valorizem o conhecimento produzido no campo das práticas corporais pelas pessoas com deficiência, além de

possibilitar que as aulas de Educação Física garantam a todos participação, presença, aprendizado e valorização dessa produção.

Por outro lado, inauguraria um debate que está por ser feito sobre o que seria um atendimento educacional especializado na área de Educação Física e se a Educação Física Especial teria uma contribuição a dar na organização desses serviços.

A Educação Especial propõe, e é assim que está sendo organizada a rede de serviços de atendimento às pessoas com deficiência: como suporte de inclusão e atendimento educacional especializado, enquanto se questiona de que forma a área de Educação Física, Educação Física Especial vai se situar nessas intervenções pedagógicas.

Ademais, a presença de outras expressões atreladas à nomenclatura não alteram a identidade e/ou base epistemológica dada ao componente curricular; quando muito, elas dimensionam o conhecimento a ser tratado, "Educação Física e Esporte Adaptado", por exemplo, fazendo referência ao conhecimento esportivo que, sendo de interesse da Educação Física, poderia ser compreendido como já contemplado, desobrigando o uso da expressão "Esporte", ou ainda o termo "PNEE", delimitando e apresentando o público com o qual a disciplina mantém maior interesse de estudo, além de outras denominações.

Por fim, seja como conteúdo ou intencionalidade da área, seja na própria forma de denominá-la, a noção de inclusão passa a estar sempre a ela associada, mesmo que sejam mantidas as contradições já mencionadas em assumir o discurso da inclusão e permanecer desenvolvendo práticas segregadoras, integrativas. Nas nomenclaturas dos componentes curriculares das IES EF 10 e 11, a expressão "Inclusão Social" vai despontar como complemento à área: "Educação Física Especial e Inclusão Social" e "Educação Física Adaptada e Inclusão Social". É preciso, em tempos de uso de expressões e conceitos polissêmicos e controversos, ter clareza do contexto e significado do seu uso. Se a noção de Inclusão Social, associada à nomenclatura da área, expressa um entendimento linear de inclusão social através da Educação Física e do Esporte

pelo simples fato do acesso ao seu consumo, transmitindo uma visão virtuosa da Educação Física e do Esporte, ou se nela existe uma compreensão mais ampla de que a Inclusão Social dar-se-á não pelo seu direito de consumo de práticas corporais, mas pelo seu processo de apropriação, transformação, valorização e produção das práticas corporais; pelo acesso ao conhecimento, às práticas corporais e à valorização de sua cultura como direito social.

## Considerações finais

Não se pode deixar de considerar certo avanço nesta perspectiva em relação ao registro nos PPC de um compromisso dos projetos com uma formação humanística de professores e comprometida com questões relacionadas à valorização das diferenças e da diversidade humana, assim como pela consolidação na matriz curricular dos cursos de disciplinas na área de Educação Física Especial (Adaptada, Atividade Motora, Atividade Física) que tratam das questões atinentes ao público da Educação Especial, no que pese as divergências de perspectivas presentes. Ademais, não ficou explícito nos PPC uma proposta pedagógica de curso que considere, em seus princípios norteadores, uma formação docente para a perspectiva da educação inclusiva.

A presença de um estágio curricular obrigatório na área de Educação Especial articulado ao sistema educacional inclusivo presente em um dos cursos analisados apresenta-se como um avanço interessante na formação docente para a perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva, avançando na integração entre formação e experimentação pedagógica, bem como na construção dos saberes necessários à prática de ensino, superando as dicotomias teoria e prática.

Embora nos PPC analisados ocorram as seguintes referências — formação de professores com perfil profissional que valorize a

diferença e diversidade humana; obtenção, pelo professor egresso desses cursos, de conhecimentos sobre pessoas com necessidades educativas especiais; habilidade e competências comprometidas com a superação de atitudes de preconceito e discriminação, bem como de valorização da diversidade cultural, étnica, religiosa e valorização do direito e dignidade da pessoa humana– essas expressões são tomadas no texto dos currículos como significantes vazios.

Associada a esse vocabulário, não encontramos nenhuma discussão conceitual, política, técnica ou pedagógica que aponte, de fato, como está organizado o currículo para que essa formação seja alcançada. Nada foi visto que nos dissesse como será esse professor que tem seu perfil profissional e prática pedagógica pautada nesses conhecimentos e valores adquiridos. Nenhum destaque foi dado às concepções com a finalidade de formar esse perfil, esse domínio de conhecimento ou nível de competência, tomados de referência formativa; nada foi revelado que pudesse expressar unidade, continuidade e interdependência entre esses aspectos e o processo ensino-aprendizagem dos estudantes/professores em formação. O risco que se corre é o de banalizar o uso dessas expressões à medida que não são apresentados e atribuídos sentidos e significados a seu uso.

Admitindo-se que os currículos dos cursos não assumam para si o projeto de formar professores para uma prática pedagógica inclusiva, destacamos que isso atribui à área de Educação Física Especial, em grande medida resumida a uma única disciplina na matriz curricular dos cursos, a responsabilidade de abordar, junto à formação, o conhecimento produzido nessa área e superar qualquer perspectiva excludente na ação pedagógica dos seus professores.

A possibilidade que fica apontada, em alguns dos fragmentos extraídos dos PPCs, é a de tratar a diferença como elemento constitutivo de identidades sociais e culturais, pois, sobretudo no trabalho com as pessoas com deficiência, é sempre reivindicado, pelos movimentos sociais de onde nascem suas plataformas de

luta, o direito à diferença, a viverem como um distinto e não apenas como desvio a norma, bem como seu protagonismo e supremacia nas atividades e práticas sociais.

De fato, há de se reconhecer que, embora existam dificuldades nos cursos de Licenciatura em Educação Física das Instituições de Ensino Superior quanto à produção, abordagem e apropriação do conhecimento na área de Educação Física Especial, existem também iniciativas em desenvolvimento que precisam ser valorizadas, melhor investigadas e tratadas cientificamente, para que essas experiências possam converter-se em práticas sistematizadas, aproveitadas na consolidação e desenvolvimento da área junto ao currículo de formação. Para destacar algumas, citamos a experiência de extensão e pesquisa, bem como de estágio curricular supervisionado, existente em algumas IES, na área de Educação Física Especial.

Outro dado que nos chamou a atenção foi o fato de, nas matrizes curriculares, a disciplina que trata o conhecimento em estudo estar denominada como "Educação Física Especial", quando encontramos, na literatura da área, uma diversidade de nomenclaturas. Como já manifestei anteriormente, uma das melhores sínteses para representar a área parece ser a do conteúdo epistemológico, político e técnico que expressa, sobretudo porque cria possibilidades para a Educação Física e Educação Física Especial entrarem em sintonia com as discussões que estão sendo travadas no âmbito da complementaridade das ações entre a Educação e a Educação Especial, sob a perspectiva das políticas de educação inclusiva, o que supostamente ajuda a superar a dicotomização existente entre elas.

Finalizamos este texto esperando que ele possa servir como referência aos Cursos e instituições para se pensar a organização de projetos pedagógicos e matrizes curriculares de formação de professores de Educação Física, face ao desafio da formação de professores para um sistema educacional e uma prática pedagógica inclusiva. Vimos como oportuno o texto e a análise dos projetos

estudados, já que os currículos precisam ser atualizados em função da adequação à Resolução CNE/CP 02/2015.

Destacamos também que a proposta pedagógica de um curso é a base para a realização de sua organização curricular e que as ementas são elaboradas no momento mesmo da construção dessa proposta. Da mesma forma, a elaboração dos planos de ensino pelos professores ocorre a partir do que definem os princípios do Projeto Político-Pedagógico, organizado pelo conselho de curso e aprovado por órgãos superiores da instituição, assim, estes precisam ser bem explícitos quanto à escolha pedagógica em sua estruturação.

**Referências**

BORELLA, Douglas Roberto. Atividade física adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de educação física. São Carlos: UFSC, 2010. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2010.

BRACHT, Valter; GOMES, Ivan Marcelo; ALMEIDA, Felipe Quintão de;. O Local da diferença: desafios à Educação Física escolar. In: Pensar a Prática, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 115, jan./abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index. jsp?data=02/07/2015& jornal=1& pagina=8&totalArquivos=72. Acesso em: 10 jan. 2018.

BORELLA, D. R. **Atividade física adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física**. 2010. 164f. Tese (Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010.

CIDADE, Ruth Eugênia; FREITAS, Patrícia S.; PEDRINELLI, Verena J . Encontro Pré-Congresso de Professores de Educação Física Adaptada de Instituições de Ensino Superior: relato. In: Revista da SOBAMA: Temas em Educação Física Adaptada, 2001.

DUARTE, E. A formação do profissional em atividade motora adaptada. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). **Temas em Educação Especial**: avanços recentes. São Carlos, SP: Edufscar, 2004. p. 339-342.

FREITAS, H. C. L. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.

GOMES, N. M. Análise da disciplina de Educação Física Especial nas Instituições de Ensino do Paraná. 2007. 201f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GONÇALVES, V. O.. **Estudo da disciplina Educação Física adaptada nas instituições de ensino superior no estado de Goiás**. 2002. 133. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

LIMA, Maria T. Educação Física Adaptada: proposta de ação metodológica para a formação universitária. Tese. Faculdade Estadual de Campinas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

MACEDO, R. S. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a forma**ção: o fundante da educação. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

PACHECO, J. A. (Org.). **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 1995.

PACHECO, José Augusto. **Estudos Curriculares**: para uma compreensão crítica da educação.Porto: Porto Editora, 2005

PETTENGILL, N. G. A Educação Física e os Desportos para pessoas portadoras de deficiência, no Brasil no período de 1980 a 1992. *In*: CARMO, A. A.; SILVA, R. V. S. (Org.). **Educação Física e a pessoa portadora de deficiência**: contribuição à produção do conhecimento. Uberlândia, MG: Impresso Gráfica, 1997. p. 269-339.

PIRES, R. G. **História da Educação Física na Bahia**: o percurso da formação profissional. 2007. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

ROCHA, L. A. O. **Política curricular brasileira no tempo presente:** implantação e reforma dos cursos de Educação Física em Vitória/ES. 2010. 236f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

RODRIGUES, D. **Atividade motora adaptada**: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

SANTOS, A. **Representações sociais de esportes sob a ótica de pessoas cegas**. 2004. 304f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricometodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Cláudio Silverio da, DRIGO, Alexandre Janotta. **A educação física adaptada**: implicações curriculares e formação profissional. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SOARES, C. L. *et al*. (Org.). **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, T. M. Educação Física e a cultura escolar: notas de reflexão. *In*: DALBEN, A. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 311-324.

# Sobre os autores

## CARLOS CÉSAR BARROS

Psicólogo, mestre em educação e doutor em psicologia escolar e do desenvolvimento humano pela USP. Trabalha como docente na área de Psicologia do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). É membro fundador do Laboratório Intersubjetividade, Crítica Social e Direitos Humanos (INCIDIR), coordenador do Grupo de Pesquisa Psicologia e Reconhecimento dos Direitos Humanos e tem se dedicado a pesquisas relacionadas à teoria crítica da sociedade, reconhecimento e educação para os direitos humanos. Email: carlosbarros@uefs.br

## EDINALMA ROSA OLIVEIRA BASTOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana Especialista em Educação Especial pela Universidade do Estado da Bahia. Mestre em Educação Especial pelo Centro de Referência Latinoamericano para a Educação Especial – CELAEE/Cuba em convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (2002). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA. Membro ativo do Grupo de Pesquisas em Educação Especial – GEPEE, na UEFS

e professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, surdez, pesquisa e prática pedagógica. Email: nalmabastos@gmail.com

**ZENILDA FONSECA DE JESUS SOUZA**

É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS; especialista em Alfabetização pela Universidade Estadual de Feira de Santana; psicopedagoga pela Universidade Católica do Salvador; Mestre em Educação Especial pelo Centro de Referência Latinoamericano para a Educação Especial – CELAEE/Cuba em Convênio com a UEFS; doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA; Professora Assistente no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS; membro permanente do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial/GEPEE -UEFS. Email: zenildafjs@hotmail.com

**ANA VERENA FREITAS PAIM**

É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS; Mestre em Educação Especial pelo Centro de Referência Latinoamericano para a Educação Especial – CELAEE/Cuba em Convênio com a UEFS; Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA; Professora Adjunta no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS; coordenadora

do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Formação do Ser em Aprendizagens – FORMAR*SER* na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Membro do Grupo de Pesquisa FORMACCE em Aberto da FACED/UFBA. Professora do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Astronomia – MPAstro do Departamento de Física da UEFS e professora do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino de Ciências Ambientais – PROFICIAMB – Pólo UEFS; Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, na UEFS.

**TAIANE ABREU MACHADO**

Pedagoga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva (UNINTER). Mestre em Educação (UFBA); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais – GEINE (UFBA). Áreas temáticas de interesse: Educação Especial e Formação Docente.
Email: abreu.tam@gmail.com

**MIGUEL ANGEL GARCIA BORDAS**

Graduado em Filosofia e Letras pela Universidad Central de Barcelona (UCB). Especialista pelo Instituto de Ciências da Educação (ICE).Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid (UCM). Pós-Doutorado em

Sociosemiótica na Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). É Professor Titular aposentado da Universidade Federal da Bahia FACED/UFBA e trabalha como professor Especial. Está vinculado aos Programas de Pós-graduação em Educação e ao Doutorado Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento com temas relacionados à formação de professores com questões de sociosemiótica na construção de conhecimento numa perspectiva sociocultural. Reflete sobre matrizes da linguagem e do pensamento, formas de convivência, valores e princípios estéticos e morais, como lugares e não lugares, territórios e ideologias em diversas culturas que constituem os imaginários sociais existentes. Focaliza questões e conflitos de inclusão assim com temas de (in)disciplina, violência e educação especial. Email: magbordas@gmail.com

**SELMA NORBERTO MATOS**

Psicóloga pela UFBA, com experiência de 15 anos em psicologia escolar e clínica. Especialista em Psicologia da Educação pela PUC/MG e em Alfabetização pela UFPB/UESB. Mestre em Educação Especial pelo PPGEE/UFSCar; docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Coordenadora, desde 2007, do Projeto de Extensão Permanente Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), que possui três linhas de ação: Projetos de Extensão Esporádicos; Apoio ao processo de inclusão educacional de graduandos com NEE; Grupo de Estudos e Pesquisa. No interior do GPNAI foram desenvolvidas 35 pesquisas, entre TCC na Graduação, na Especialização e investigações dos Coordenadores das Linhas de Pesquisa. Email: selmanmatos@gmail.com

**PATRÍCIA CARLA DA HORA CORREIA**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia (FEBA). Mestre em Educação Especial pelo Centro de Referência Latinoamericano para a Educação Especial – CELAEE/Cuba em convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (2002). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA (2013). Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (1994), atuando no curso de Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. É Coordenadora do grupo de Pesquisa Programa de Educação Inclusiva – PROGEI. É pesquisadora no Centro de pesquisa educacional e desenvolvimento regional - CPEDR. Blog acadêmico: http://progeiuneb.blogspot.com.br/ e Site Acadêmico: www.inclusaodahora.com.br.

**ANTONEIDE SANTOS ALMEIDA SILVA**

Graduada em Pedagogia com habilitação em Supervisão e Gestão Escolar pela Universidade de Pernambuco (UPE). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade de Pernambuco (UPE); Mestre em Educação pela Universidade da Madeira (UMa) - Portugal. Docente na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atua como pesquisadora nas áreas de Formação de Professores; Currículo; Pedagogia Hospitalar; Pedagogia Social e Inovação Pedagógica. Coordenadora do Núcleo de Educação Infantil e Anos Iniciais da UNEB – Campus III; Coordenadora do grupo de estudo: Brincar no hospital pode? Temas de pesquisa: os espaços de atuação do pedagogo; A classe hospitalar e a inovação

pedagógica; O estágio curricular na formação do pedagogo. E-mail nsasilva@bol.com.br

**KARLA MUNIZ BELÉM**

É licenciada em Biologia, especialista em Formação pedagógica para educação inclusiva - UESC, especialista em Docência em Biologia – UNIVASF, Mestre em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc-UNEB, professora da Rede Estadual de Educação. E-mail: kmbelem@gmail.com

**THAÍS BARBOSA DOS SANTOS MOURA**

Licenciada em Ciências biológicas pela Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC. Especialista em Formação Pedagógica para Educação Inclusiva - UESC e Mestre em Educação em Ciências - PPGEC-UESC. Professora efetiva da rede municipal de educação de Ilhéus. Atualmente é professora formadora da área de tecnologias educacionais na Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus- SEDUC. E-mail: thaimoura03@yahoo.com

**LUCIANA SANTOS DE OLIVEIRA**

É licenciada em Pedagogia com habilitação em orientação educacional - UESC; Especialista em psicopedagogia institucional e clínica - ISEP- Guaratuba; Especialista em Gestão Escolar e

Educacional - UESC: Especialista em Formação pedagógica para educação inclusiva - UESC; Orientadora Educacional na Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus - SEDUC. E-mail: lucianapp2@hotmail.com

**LUCIANA LOPES DAMASCENO**

É pedagoga e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/FACED/UFBA) (2013). Pedagoga das Obras Sociais Irmã Dulce no Centro Especializado em Reabilitação – CER IV e do Instituto de Cegos da Bahia no Centro de Intervenção Precoce. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: Informática na Educação Especial com ênfase em Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa e Aumentativa, Deficiência Múltipla e Deficiência visual. E-mail: lucidamasceno@vol.com.br

**IZABEL CRISTINA ARAUJO ALMEIDA**

Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar pela Faculdade Visconde de Cairu (FAVIC). Especialista em Gestão, Coordenação e Orientação Educacional pela Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia (FACCEBA). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atuou como professora,

coordenadora e diretora em escolas da rede privada de ensino. Atualmente atua como Psicopedagoga Clínica e Institucional na rede privada em Feira de Santana (BA). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail- isabelpsico@yahoo.com.br

**ROSEMEIRE DA SILVA OLIVEIRA**

Licenciada em Pedagogia para Séries Iniciais, Especialista em Educação Especial pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Professora da rede Municipal de Feira de Santana (BA), Chefe da Divisão de Ensino Especial na Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana (BA).

**USTANE FABIOLA CERQUEIRA DE OLIVEIRA**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Educação Especial pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Alfabetização pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Atuou como professora da Educação

Especial na área de Deficiência Visual e como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).
E-mail:ustaneoliveira@yahoo.com.br

**SANDRA SAMARA PIRES FARIAS**

Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Inclusiva e em Libras, mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Membro do Grupo de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE), Membro do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego a Múltiplo Deficiente Sensorial. Email: sandrafarias@ifba.edu.br

**DÉBORA ANUNCIAÇÃO CUNHA**

Licenciada em Pedagogia; docente da Universidade do Estado da Bahia, Campus IX. Membro do Núcleo de Educação e Linguagem – NUEL. Email: debora.dvw@bol.com.br

**JANINNE PIRES FARIAS**

Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, campus IX. Pessoa com surdocegueira,

membro da Associação Brasileira de Surdocegos (ABRASC) email: samaralibras@gmail.com

**JULIANA OLIVEIRA DOS SANTOS**

Licenciada e bacharel em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista no Ensino da Sociologia no Ensino Médio pela Universidade Federal da Bahia. Pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE) da UEFS. Email: julli_121@hotmail.com

**PAULA DAIANE ARAÚJO**

Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Especialista em Metodologia do Ensino da Geografia pela Universidade Leonardo Da Vinci. Especialista em Educação Especial e Inclusiva no Centro Universitário Internacional. Professora da Rede Estadual de Educação. Email: pauladudaraujo@gmail.com

**SOLANGE LUCAS RIBEIRO**

Graduada em Geografia (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Metodologia do Ensino Superior e Mestre em Educação Especial pelo Centro de Referência

Latino-Americano para a Educação Especial/Cuba/ Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutora em Educação na Universidad Del Mar/Chile. Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Atua na graduação nos cursos de Geografia e Pedagogia e no Mestrado em Educação. É coordenadora de pesquisa do Departamento de Educação e membro do Núcleo GEPEE (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial) da UEFS. Investiga as áreas de formação de professores, educação especial/inclusiva, cartografia tátil, educação geográfica. E-mail: solucasr@hotmail.com

**ANTONILMA SANTOS ALMEIDA CASTRO**

Graduada em Letras Vernáculas pela UPE. Especialista em Programação de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade de Pernambuco (UPE). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação Especial pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora permanente do Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS; (UEFS). Membro permanente do Grupo de Estudos e pesquisas em educação Especial (GEPEE/UEFS). Membro permanente do Grupo de Estudos sobre Letramentos e tecnologia (GEPLET). Estuda e pesquisa temas ligados a Educação, saúde e linguagem no âmbito da leitura e escrita. E-mails: asacastro@uefs.br, ascastro@uneb.br

## ALESSANDRA SANTANA SOARES E BARROS

É licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de Brasília – UnB (1990), com especialização em Bioética pela UNB, mestrado em Saúde Coletiva pelo ISC - Universidade Federal da Bahia – UFBA (1999), Doutorado em Ciências Sociais – Antropologia, pela UFBA (2005) e Pós-doutorado em Políticas Sociais pela UNB (2011). É professora Associada na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação. Desenvolve investigações nos campos da Antropologia da Saúde, Educação Especial, Doença Crônica & Exclusão escolar, *Disability Studies* e História & Deficiência. Orienta pesquisas relativas aos temas das Representações sociais sobre Microcefalia e desenvolvimento infantil e das Relações conceituais entre idiotia, instituições asilares e deficiência mental. E-mail: alessandra.barros@pq.cnpq.br

## MÁRCIA TORRES NERI SOARES

Pedagoga pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Educação Especial, Supervisão Escolar; Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Prefeitura Municipal de Feira de Santana desde 1991. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/ Campus XI – Serrinha. É Professora do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES). Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social

– EPODS da UNEB Campus XI/Serrinha. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Inclusiva, Deficiência, Currículo e Inclusão de Pessoas com Deficiência, Formação de Professores e Políticas Públicas em Educação Especial. profa.marciatorres@gmail.com

**JOÃO DANILO BATISTA DE OLIVEIRA**

Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Mestre e doutor pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Professor Titular do Departamento de Educação Campus I, da Universidade do estado da Bahia – UNEB; Conselheiro do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA).

**ADMILSON SANTOS**

É graduado em Educação Física. Mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho e Doutor em Educação pela UFBA. Professor Adjunto da UFBA e da UEFS. Tem especialização na área de Educação Especial e em Educação Física Adaptada. Pós-Doutor em Sociologia da Infância na UMINHO Braga/Portugal.

## ROBERTO SANCHES RABELO

É Licenciado em História (1997), Bacharel em Artes Cênicas (1986) e Mestre em Educação (1992) pela UFBA. Doutor em Educação pela USP (2003). Professor aposentado Adjunto IV da Faculdade de Educação da UFBA.

Este livro traz reflexões sobre o processo de pesquisa, formação e experiências docentes no âmbito da educação inclusiva, focalizando as ações pedagógicas direcionadas para alunos com deficiências e com outros tipos de especificidades relativas à saúde. A intenção foi dialogar com profissionais da educação e áreas afins, os quais também se debruçam sobre essas temáticas. Nesse sentido, essa obra aglutina experiências acadêmicas com referenciais teóricos que problematizam os eixos formativos no campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

As discussões tecidas a respeito da formação e da experiência docente são pautadas em filiações teóricas que se reportam à necessidade de buscar c tendências emancipatórias nas quais a inserção e permanência do aluno com deficiência ou com outra peculiaridade, no contexto escolar, evidencie-se em um processo inclusivo. Nesse caso, compreende-se a relevância do espaço da escola como um cenário que tem o compromisso de garantir a todo o alunado o acesso aos saberes construidos socialmente, não os tornando privilégio somente para alguns poucos.

Os autores e autoras, estudiosos da inclusão social e educacional, em consonância com os aspectos centrais da obra, discutem ações pedagógicas derivadas das experiências vivenciadas por eles próprios, ou por outros profissionais da educação que atuam em diferentes tempos e espaços educativos e também em diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, a discussão sobre a formação e as experiências formativas trazidas neste livro, possibilitam o questionamento a respeito dos processos de formação docente construídos nos espaços das instituições de ensino superior, bem como a realidade da sala de aula, "no chão" da escola.

As reflexões postas, em cada capítulo, contribuem para elucidar possíveis interrogantes como: que experiências formativas se sustentam no dia a dia da escola, no âmbito da educação inclusiva? Os aspectos relacionados aos processos de formação reverberam no fazer pedagógico? Existem redimensionamentos da prática pedagógica com base nos percursos formativos? A formação inicial e continuada, estão em consonância com a construção de novos saberes no campo da inclusão educacional?

Convidamos então, nossos leitores a se apropriarem do conteúdo da obra, por meio da qual, encontrará subsídios teórico-práticos para compreender, não apenas essas interrogantes, mas também, os processos educacionais inclusivos, analisados sob bases históricas, filosóficas, epistemológicas, político-pedagógicas e socioculturais, consoantes ao espírito do tempo.

ISBN: 978-85-5592-104-9